

***DE ROBINSON  
A ODISEO***

***PEDAGOGÍA ESTRUCTURATIVA***

**(1935)**

**José Vasconcelos**

**SENADO DE LA REPÚBLICA**



***DE ROBINSON  
A ODISEO***

***PEDAGOGÍA ESTRUCTURATIVA***

**(1935)**

**José Vasconcelos**

Primera edición: febrero 2002

© H. Cámara de Senadores

Impreso y hecho en Monterrey, México

*Printed and made in Monterrey, Mexico*

# Índice

|   |     |
|---|-----|
| Presentación  | 7   |
| Preliminar  | 11  |
| Capítulo I. Generalidades sobre educación   | 13  |
| Capítulo II. Examen de algunas doctrinas pedagógicas contemporáneas. El peligro Dewey               | 23  |
| Capítulo III. Un criterio   | 47  |
| Capítulo IV. Programa escolar. Educación física. Atención médica                                    | 63  |
| Capítulo V. Educación ética   | 75  |
| Capítulo VI. Educación estética   | 79  |
| Capítulo VII. La biblioteca   | 85  |
| Capítulo VIII. La escuela-tipo  | 91  |
| Capítulo IX. El juego, los mundos y el destino  | 99  |
| Capítulo X. Los tres departamentos de una dirección educativa: escuelas, bellas artes y bibliotecas | 105 |
| Capítulo XI. El círculo vicioso en educación  | 109 |
| Capítulo XII. Aristocracias funcionales   | 113 |
| Capítulo XIII. Los castigos   | 127 |
| Capítulo XIV. La acción extraescolar  | 131 |

|  |     |
|--|-----|
| Capítulo XV. El departamento escolar           | 141 |
| Capítulo XVI. La Universidad                   | 179 |
| Capítulo XVII. El departamento de Bellas Artes | 203 |
| Capítulo XVIII. Radiofonía educativa           | 233 |
| Capítulo XIX. El departamento de Bibliotecas   | 239 |
| Capítulo XX. Pedagogía estructural             | 257 |

## PRESENTACIÓN

En 1935, en España, se edita por primera vez *De Robinsón a Odiseo*, obra del *Maestro de las Américas* que se agota en poco tiempo. El universo de ésta da cuenta del contexto de la época, por lo que no se ha hecho cambio alguno a la edición original, y a lo que no me atrevería, dado el respeto profundo que tengo por José Vasconcelos.

El preámbulo a la primera edición mexicana de esta obra, Vasconcelos sostiene que:

*El movimiento de liberación espiritual es irresistible en América y detrás de él vendrá un aumento de nuestra autonomía económica; en este orden, primero se liberan las conciencias y después adquirimos la posibilidad de romper las cadenas.*

La ignorancia y la maldad -añade- pueden disfrutar de ocasionales victorias; en cambio, el bien y la verdad contarán siempre con el triunfo a largo plazo, pero siempre radiante y luminoso.

El maestro José Vasconcelos representa con holgura al intelectual mexicano. Consolida en la vida de su patria la fundación de la Secretaría de Educación Pública, crea el escudo y el lema de la Universidad Nacional: *Por mi raza hablará el espíritu*, e instituye las misiones culturales, con lo que da lugar a una obra sin igual en la historia de la educación en México.

En *El Laberinto de la soledad* Octavio Paz escribe:

*Vasconcelos concibe la enseñanza como viva participación. Por una parte, se fundan escuelas, se editan silabarios y clásicos, se crean instituciones y se envían misiones culturales a los rincones más apartados; por la otra, la “inteligencia” se inclina hacia el pueblo, lo descubre y lo convierte en su elemento superior. Emergen las artes populares, olvidadas durante siglos; en las escuelas y en los salones vuelven a cantarse las viejas canciones; se bailan las danzas regionales, con sus movimientos puros y tímidos, hechos de vuelo y estatismo, de reserva y fuego. Nace la pintura mexicana contemporánea...*

Como Secretario de Educación Pública y como Director de la Biblioteca Nacional llevó a cabo un quehacer cultural marcado por la evolución, dio espacio a muralistas como Diego Rivera y a escritores como Xavier Villaurrutia, fue un destacado prologuista, que siempre aceptó la confrontación que significaba el México real, lo que muestra a un personaje tolerante y contradictorio, actitud que sostiene incluso con el pintor y escritor Gerardo Murillo, *el doctor Atl*.

Es en 1929 cuando, en campaña por la presidencia, demuestra un valor cívico extraordinario pues, entonces, México se encontraba en una etapa determinada por la existencia de mártires, heroísmo y profunda lucha contra el poder del maximato.

Vivió la revuelta popular, la guerra cristera, la rebelión Escobarista y el periodo oscuro del ámbito nacional y, en nuestra frontera norte, la parte siniestra de la economía.

Fue José Vasconcelos uno de los pioneros con los que se inició una serie de largas campañas por lograr un México plural. En contra de sus muchos opositores, es considerado actualmente como un rompeaguas en la educación mexicana, por lo que se le ha dado el título de *Maestro de las Américas*.

El Libro que ahora se reedita se añade a obras del valor de *Ulises Criollo*, *La Tormenta*, *El Desastre*, *El Proconsulado* y *La Flama*, trabajo literario y autobiográfico reconocido por todos,



porque nos da la idea de una mente sintética que transmite la esencia de la vida.

Como Senador de la República formado en las filas de la educación universitaria queretana, me impulsa el honor y el compromiso ineludible de apoyar esta publicación, donde la LVIII Legislatura hace historia al formalizar la educación preescolar que José Vasconcelos menciona y exalta en el vocablo original de Jardín de Niños.

Por último, no puedo pasar por alto a todos y cada uno de mis compañeros del Senado y, de manera especial, a las comisiones de Asuntos Editoriales y Educación y Cultura, por su espíritu plural, reflejado en la edición de obras que representan diversas corrientes de opinión y que favorecen las tendencias de un México moderno.

*Senador Guillermo Herbert Pérez*



## PRELIMINAR

Sin vocación alguna pedagógica, sin práctica del magisterio, publico este libro únicamente para explicar cómo procedió un filósofo cuando el destino le llevó a la tarea de educar un pueblo.

Según lo exigía el momento, la obra del educador, más bien que escrita, quedó plasmada en instituciones, hoy destruidas o prostituidas, y en edificios que no han podido ser derribados, aunque se hayan vuelto albergue de traiciones al espíritu nacional y de miseria de cuerpos y almas. Pero no es lo que sigue jeremíada que clama venganza, ni tampoco historia de un bello esfuerzo, perla caída es estercolero. Lo que he buscado es definir un plan que sería aplicado a no importa cuál país del continente hispánico. Dedico estas páginas a los maestros patriotas, incapaces de vender su alma al demonio de la dominación materialista extranjera, decididos también a librar la batalla contra los Herodes locales, instrumentos del imperialismo internacional. Y ante toda conciencia noble denunció parte de los errores y las maniobras que se han estado encubriendo con la bandera generosa del liberalismo desde los comienzos de nuestra independencia. Y a cada una pido alianza para la lucha contra las tinieblas y la traición.

El título del libro indica ya el propósito de superar el empirismo miope de los últimos tiempos y la posibilidad de reemplazarlo con un sistema que merecerá el nombre de clásico si logra dotarse de hondura, fuerza, unidad y totalidad. Es esto lo

que he querido expresar con el título DE ROBINSÓN A ODISEO. Simbolizo en Robinsón el método astuto, improvisador y exclusivamente técnico que caracteriza la era anglosajona del mundo. Época eficaz, pero desprovista de genio, no alcanzó la cohesión del romano, y hoy declina sin gloria, en tanto que el latino rejuvenece y se decide a no caer con el derrumbe de quienes temporalmente nos dominaron.

Apenas se explica en el día que el tipo Robinsón pudiese ejercer influjo en pueblos cuyo pasado contiene experiencias como las del clásico Odiseo. Hace dos mil años cargaba ya en sus alforjas nuestro antiguo modelo tres mil años de cultura egipcia. Y sólo una pasajera pesadilla de náufragos explica que en este nuevo mundo, latinizado desde que Cortés empezó a civilizarlo, pudiesen tomarse en serio los ensayos y los atisbos del pobre Robinsón, caído en isla y nacido en isla, sin concepto alguno cabal de la extensión de los continentes y el contenido de las culturas.

Pasada la embriaguez del mal vino, volvemos al vino bueno de nuestra tradición y resucitamos a Odiseo para oponerlo al simplismo de todos los Robinsones. Y nos instalamos en la novedad y aceptamos su reto, pero a fin de trabajarla con toda la sabiduría que atesora la mente. No basta con el pioner inductivo que fabrica utensilios. Hace falta el totalismo clásico en esta hora de reconstrucciones y de universalidad. Robinsonismo, empirismo, filosofía de la ruta, es menester complementarla con la teoría de los fines, la metafísica del bienaventurado desinterés y la conquista de lo absoluto.

*El autor*

## CAPÍTULO I

### GENERALIDADES SOBRE EDUCACIÓN

A partir de Rousseau, los educadores se preocupan de quitar a la enseñanza el carácter de regla impuesta a la conciencia desde el exterior. Y se complacen imaginando que el niño en libertad, a semejanza del hombre natural hipotético, desenvolverá los más recónditos tesoros de su particular idiosincrasia. De paso, acusan a la escuela de no hacer otra cosa que sofocar el ímpetu de la semilla maravillosa de crecimiento. Se asienta de esta manera la *escuela nueva* en el mito del niño que emerge puro del plasma virginal de la especie. El niño inocente y el criminal irresponsable, la sociedad verdugo; ni cristianos sinceros, como Tolstoi, escapan a la tesis vagamente generosa, pero inexacta. El creyente que hubo en Tolstoi se hubiese sorprendido si descubre que, al glosar en su literatura las doctrinas naturalistas de su época, se ponía en contradicción con la tesis cristiana del pecado original. Según esta profunda visión cósmica, cada hombre nace con el estigma de su caída y, por lo tanto, ha menester cada quién del correctivo y de la redención. El supuesto del niño prodigio deformado por los sistemas educativos gana, por lo mismo, adeptos entre todos los que se proponen destruir el punto de vista religioso de la cultura, sin que hasta ahora -que yo sepa- haya sido confrontada la tesis seudonaturalista con las conclusiones de la ciencia de nuestro tiempo, y no obstante el supuesto apego a la ciencia de los continuadores del roussoísmo.

Y eso que, desde hace tiempo, la ciencia es oficialmente evolucionista, y el evolucionismo, en la penúltima de sus versiones, nos dice por boca de Jung que el niño no es otra cosa que desarrollo de un embrión, y éste consiste de una porción organizada del plasma general de la especie. En el núcleo de esta porción de plasma hay un subconsciente, donde perviven latentes todas las experiencias de los antepasados remotos: la astucia del mono y también la ferocidad del tigre, los resplandores del instinto y las corrupciones del bruto; en suma, toda la zoología como sedimento de nuestra impura y confusa humanidad. Esto dice la ciencia en oposición clamorosa de las vaguedades y los sentimentalismos de la pedagogía derivada de Rousseau. La ciencia experimental contradice la tesis de la perfección original, implícita en la pedagogía moderna, desde Rousseau, que la improvisara, hasta Dewey, que no profundiza, pero sí dogmatiza. Conviene tener presente este divorcio radical de la pedagogía *nueva*, derivada del roussoísmo, y la ciencia positivista, que desde un principio nos asimila a la bestia, y ya con Freud nos había declarado *impuros*, con más variadas formas de impureza que las derivadas de la maldición de la Escritura.

Considerando en seguida el problema de la educación ya no conforme al criterio de la última versión del laboratorio -la duración de estas versiones suele abarcar una sola mañana de la ciencia-, sino de acuerdo con un criterio general de cultura y de experiencia humana a través de los tiempos, descubrimos que el *desarrollo natural*, propio de la naturaleza, se convierte en una negación de la tarea humana y de sus posibilidades de superación desde el momento en que opera en el hombre o en las cosas acondicionadas por el hombre para su aprovechamiento. Desde el jardín, que abandonado a sí mismo torna a ser un hierbal, hasta la conciencia del hombre, que falto de la luz del saber ajeno cae en la bestialidad, no hay un solo caso en que la cultura no represente un esfuerzo de reorientación de lo natural y de intervención en su desarrollo. Desde el grano de trigo hasta la conciencia del hombre, los caracteres que distinguen lo humano de lo simplemente natural se producen mediante intervenciones de

la iniciativa consciente en el proceso natural, y a menudo, también, modificando tal proceso.

Lo natural se puede concebir como subsistente sin nosotros, pero sólo como hipótesis; en realidad, todo lo que conocemos es la liga irrompible de nuestra actuación sobre el mundo. Y lo importante de cada cosa es la relación en que se coloca con respecto a los fines esenciales de nuestra propia naturaleza. En rigor, no conocemos lo natural, sino su apariencia *humanizada desde los orígenes de nuestro conocimiento*. Para nosotros no existe lo natural, sino lo humano, y por eso no es lo mismo lo natural para el perro o la planta que lo natural para el hombre. Por eso, digámoslo de paso, resultan absurdas ciertas pedagogías a los Spencer derivadas de un naturalismo de regla animal, cuando debieran buscarse, más bien, leyes de humanismo, puesto que se trata de hombres. Propiamente ni siquiera existe para nosotros lo natural, porque vivimos en lo humano y sólo tenemos comprensión para lo humano. En vano investigaremos lo que piensa la célula o lo que siente el mineral; nos conformamos con prestarles una sensibilidad de analogía humana. Juzgamos la naturaleza conforme a normas que emergen de nuestra sensibilidad, y bien pudieran no condicionarla, pero condicionan el complejo provisional sujeto-objeto. Y mientras más humanas son y menos naturales, más adecuadamente preparan la superación del dualismo objeto-sujeto, en la unidad de una conciencia liberada y profunda. Tal unitaria conciencia rebasa el simple humanismo y lo coloca en la posición subalterna en que lo humano dejó a lo simplemente natural. No entraremos en el desarrollo de esta tesis, que me ocupa en otros libros; pero sí es menester tomarla en cuenta para juzgar los temas educativos que examinaremos.

Comprobando la afirmación de que lo natural se torna humano desde que lo toca el ímpetu del hombre, observamos al cultivador. Una paciente intervención, prolongada durante siglos, le ha permitido hacer de una gramínea ordinaria el trigo que nos alimenta. En el antiguo Egipto, entre toda la verdura del campo, logró el hortelano el prodigio de la lechuga. Si en un orden como el botánico, tan distante del maestro, la intención del hombre

produce resultados tan notables, ¿acaso no resultaría monstruoso que el desarrollo humano se privase de tan valioso concurso? Según se estudia la naturaleza, nos convencemos de que el libre desarrollo conduce a desviaciones y degradaciones y no a novedades plausibles, acaso porque la naturaleza no es libre, sino subordinada al espíritu. En general, no se da producto precioso sin seleccionamiento atinado, así como no hay alegría sin disciplina ni triunfo sin dolorosa superación.

En agricultura, la doctrina de Rousseau diría: «No escardes el campo, no elijas semilla, no deformes el desarrollo». Precisamente la deformación suele ser en el cultivo la condición misma de la calidad. Una rosa de jardín es una rosa silvestre deformada; pero, desde el punto de vista humano, mejorada. No es, pues, malo el cultivo. Puede ser mala una regla, pero es peor no tener ninguna.

Y no es sino reglamentación *ad absurdum* decirle al maestro: «Reniega de toda disciplina, crúzate de brazos y observa al niño; anota sus reflejos, venera sus caprichos.» Cuando algún ingenuo pone en práctica consejos tales, el niño acaba pegando al maestro. Y éste se lo merece. Recientemente, según la prensa, ocurrió así en cierto colegio privado de Inglaterra; los maestros, un matrimonio *experimentalista*, observan y amonestan; los chicos rebotan, se insubordinan. Uno de los mayores pega al profesor; soporta éste la injuria y pide al ofensor que se avergüence de su conducta; el jovenzuelo, ensoberbecido, vuelve a faltarle; la escuela no pudo seguir adelante; le hizo falta un maestro. La acción de una pareja tiene que haber resultado también nefasta; la escuela no está hecha para la exhibición de ternuras o disputas matrimoniales; en ella el maestro, hombre o mujer, tiene que funcionar asexual, como sacerdote de la sabiduría. Vemos, de todas maneras, en casos semejantes el contra efecto de «la letra, con sangre entra», de nuestros mayores. Entre ambos resultados, la vía media del Buda sigue siendo la regla de oro de la práctica. Ninguno de los extremos merece rehabilitación. Rousseau está derrotado por la ciencia y por la práctica, y es hora de enterrarlo con todo y su *Emilio*, aunque no para resucitar excesos que, fatalmente, originaron la reacción perniciosa del naturalismo.



El criterio del cultivador. ¿Se ha pensado ya en lo que podría darnos para base de una educación nueva? Comencemos por no llamarla nueva: llamémosla eficaz. Nuevo nada quiere decir en materia de calidad; nuevo fue el siglo VIII para quienes lo vivieron; nuevo es cada momento del mundo para quien lo ve asomar. Y la conciencia ilustrada juzga por encima del tiempo; ni vieja ni nueva; permanente y total; presente siempre. Pues también es falaz el supuesto de que se brega por el futuro. Detrás de nosotros vienen generaciones celosas del derecho, de su novedad, y lo mismo que las anteriores y que la nuestra disputarán su momento de ilusoria invención. ¡Y nos barrerán para hacer más completo su engaño!

Señoreando, pues, nuestro presente, examinemos hasta qué punto la labor del maestro ha de ser parecida a la del hortelano. Hay en cada niño un germen precioso y único, que debe ser cuidado con precaución exquisita. Quien siembra, labra primero su tierra, y la riega, y cuida de que el germen quede intacto. El alma del niño es semilla que requiere trato de unción. Pero tanto el maestro como el hortelano tendrán que utilizar los recursos de su ciencia, de su experiencia. El terreno ha sido previamente acondicionado; en seguida, tan pronto como aparece el tallo, hay que defenderlo de las alimañas, escardarlo de hierbas. No se le abandona para ver cómo sale la planta por sí sola, porque una larga experiencia, nunca contradicha, demuestra que abandonado a sí mismo el ejemplar degenera. Si cesa la intervención del hombre, la planta vuelve a lo suyo. Pero ¿cuál es eso suyo? ¿Adónde podría regresar el niño abandonado a sus impulsos natos? En vano buscaríamos una humanidad silvestre equivalente al medio natural de la planta que se aparta del cultivo. El niño, entregado a sí mismo, no tiene nada suyo a donde volver; su medio es el humano y no está hecho para vivir en otro. Si se le priva de la adaptación al medio superbiológico, propiamente humano por lo mismo que está lleno de prejuicios y de luces, no encontrará sitio alguno de acomodo y se convertirá en el monstruo, ni salvaje ni fiera, que nos pinta Kipling en su fantasía de Mowgli en *The Jungle Book*.

Por eso el maestro, a semejanza del hortelano, interviene con serena energía. En realidad, así ocurre en todos los órdenes. La sanidad se impone en escuelas y hogares al primer amago de epidemia. Y cada maestro deforma la fantasía del alumno cuando le enseña las pruebas matemáticas de que es la tierra la que gira alrededor del sol, pues le contradice su experiencia milagrosa de los ocasos y las alboradas. Sin embargo, tanto el médico sanitario como el profesor de matemáticas proceden en nombre de la ciencia, y la ciencia es el mito moderno que nadie discute. Su rito, la asepsia, es otro convencionalismo inatacable. Cada era posee sus prejuicios, junto con ciertas verdades parciales. Así, la ideología de cada época se impone al niño, pese a su libre desarrollo y aun cuando estemos convencidos de su temporalidad. Y es que, en rigor, no hay deformación, sino enderezamiento y orientación indispensables. En cierto sentido, esta pedagogía es una coacción, lo mismo que cada ciencia, pues no es libre nuestra naturaleza, sino condicionada a la ley de la totalidad que nos circunda. Y por lo mismo, ni el más *nuevo* de los educadores prescinde de los supuestos de una teoría que necesariamente se hará sentir en el desarrollo particular del alumno.

Con el mismo derecho con que hoy se protege al niño de las enfermedades contagiosas, en todas las épocas el educador también ha creído necesario apartar a la infancia de las doctrinas que juzga nocivas y fortalecerla con otras que considera ventajosas. Y, en rigor, lo que siempre ha originado disputas es el tipo de enseñanza moral que ha de prevalecer en la educación. Ni la escuela más libre llegaría al despropósito de pretender que sea el niño, por sí solo, quien deba descubrir el bien y el mal. En todo caso, la escuela tiene una moral que aspira a imponer, y eso basta para que sea ficticia la imparcialidad del educador y falso el supuesto del respeto de la conciencia infantil. Con más o menos franqueza, cada uno de los que dirigen escuelas procura ganar para su partido las reservas de poderío contenidas en las jóvenes generaciones. Pregonan su neutralidad las escuelas que no hablan al niño de Dios; pero, en cambio lo ponen de pie frente a la bandera nacional, o lo doblegan los que están más allá de la pa-

tria, frente a la momia de Lenin. Lo cierto es que no prescindimos de nuestra ideología cuando educamos, ni convendría al niño que pudiésemos prescindir de toda metafísica, puesto que toda su vida va a desarrollarse en sociedad, dentro del conflicto de las ideologías y los métodos. Y no cabe duda que el ideal sería, antes que la escuela más *imparcial*, la *escuela más próxima a la verdad más alta* que conoce el hombre. De todas maneras y volviendo al punto que por ahora nos interesa, es forzoso concluir que, inevitablemente, la escuela *conforma* el desarrollo del niño, y vale más que así se reconozca y no que nos engañemos con neutralidades fingidas o ingenuas. De lo contrario, caeremos en un fariseísmo que no por llamarse nuevo resulta menos parecido al fariseísmo tradicional.

Retorne, pues, nuestro buen maestro, y hasta donde se lo permita el programa que le impone su escuela, a la consideración del ejemplo sano del cultivador. Cuide primero de que en su grano el germen esté intacto y procure no malograrlo. En cada hombre hay esta semilla irremplazable que cada doctrina ha de ganar por persuasión, nunca por coacción. Lo que hace falta es fortalecer al germen; para esto se abona la tierra, se dan luz y calor. Por eso el maestro adiestra, tonifica el alma, para que a la hora en que le canten todos los credos sepa elegir la más noble y hermosa canción. Obsérvese de cerca al cultivador; todo es limpio en agricultura, así como todo es turbio en la zootecnia. El ejemplo de la botánica purifica y aclara tanto como embrolla y contamina la zoología.

Con la botánica escapamos al reino de lo sucio para entrar en lo limpio. Permítasenos el paréntesis. El sentido del asco está poco explorado por los fisiólogos; reflejo defensivo de las vísceras contra toda posibilidad de intoxicación, parecería que no va más allá de una función eliminante. Con todo, aplicando al juicio algo del criterio selectivo e instintivamente aristocrático que se deriva del asco, podríamos imaginar una jerarquía trinitaria que abarca las cosas, como sigue: lo sucio, lo limpio y lo radiante. O más bien, para acomodarnos al orden natural, lo limpio, lo sucio y lo radiante. Limpios son los minerales; crecen por cristaliza-

ción, depurando en el crecimiento la regularidad de su estructura el contenido de su substancia. En la planta la estructuración se hace compleja, se resuelve en lo orgánico. Por el interior de la planta circulan jugos y savias; se engendra el elemento viscoso, que suele dar esencias de aromas. Pero nace el animal, y peor si es de nuestra especie y aparecen las glándulas con su séquito de secreciones repugnantes. Nuestra materia de desecho es ponzoña y vivimos rodeados de un aura mefítica. Existe así, según la percepción penetrante del asco, una suerte de maldición más remota que la de Adán y que acompaña a la célula zoológica desde el momento en que se aparta del polipario; desde que, arrancada al coral sólido, hurga entre las aguas en busca de alimento. Pues toda nutrición va acompañada de deyección, y no puede haber perfecciones, ni siquiera aseo, en lo que se nutre para sobrevivir. En el hombre el mecanismo secretivo deyectivo llega al oprobio, y en ello está nuestro pecado original y el no poder amarnos tal como somos. El alma, encerrada en estos vasos impuros, se pasa una existencia amando lo que deberíamos ser y en repugnancia de cómo estamos. En su afán de escapar, el alma crea la imagen, sustituto mejorado de la realidad; merced a ella pensamos, y en la imagen unguimos de adoración nuestra realidad, la redimimos amándola. Y así, por construcción imaginaria, que es una manera de construcción divina, salimos de nuestra zoología y nos recreamos en espiritualidad ajena al asco. Vivimos entonces por instantes sin la avidez del corpúsculo, necesitado de materias que le den sustento, y poseídos de energía radiante. El ser se basta a sí mismo; ya no refleja la luz exterior, como lo hace el diamante, sino que ilumina. Y se apagaría en seguida la conciencia abandonada a sí misma, pero lentamente descubre el arte de abrir las ventanas por donde entra el raudal de la energía infinita. Poder espiritual; con él construimos el andamiaje de la cultura; el mundo de ilusión que precisamos, tal y como el pez necesita el agua y el ave el viento. Y este poder de crear ilusión, de construir valores inmatrimales, es lo que nos singulariza en el cosmos. Gracias a él superamos al mineral, que no sabe sino elevar el cubo su esencia. Nosotros trasmutamos nuestra esencia. El poder radian-

te nos la vuelve imagen. Así nos superamos. Y si en el orden fisiológico no podemos escapar a la ley de lo sucio, al proceso de la secreción y la deyección, en cambio por el lado del alma vivimos el orden nuevo de lo radiante, más allá de la luz que arde, en la luz que no se consume.

El educador ha de tener en cuenta, entonces, que, tras de ciertos cuidados como de planta y tomando en cuenta las precauciones a que obliga su naturaleza animal, el niño ha de ser manejado como una porción de la substancia radiante del espíritu. Por lo tanto, como una posibilidad de maravillosas e inesperadas fulguraciones. He aquí una versión sumaria y provisional de la metafísica que ha de guiarnos.

Toda pedagogía, según se sabe, es la puesta en acción de alguna metafísica.

Por carecer del fondo ideológico de una concepción cabal del mundo, la pedagogía contemporánea, suspendida del hilo de la experiencia particular, desgeneralizada, va de aquí para allá en tanteos y análisis de pequeños resultados. La única manera de levantar la enseñanza es identificándola con un sistema filosófico. Mal puede lograr esto quien se apoya en Rousseau. Por razón natural, sus secuaces han ido cayendo en el particularismo y la confusión. Los métodos pedagógicos que se esbozan en el presente libro tienen, por lo menos, el mérito de que responden a un concepto organizado del papel del hombre en el mundo.

Adaptar la enseñanza a un concepto dado de vida es el objeto de la pedagogía. Y a esta definición no escapan los llamados pedagogos nuevos, puesto que ya implica una tesis, por cierto inexacta, suponer que el niño es plasma inocente o tabla rasa en que por sí mismo ha de escribir cada quien su propia definición.



## CAPÍTULO II

# EXAMEN DE ALGUNAS DOCTRINAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS. EL PELIGRO DEWEY

*All learning by doing*, exclama Dewey, creyendo que así realiza su ideal, la acomodación del niño a su ambiente, lo que por sí solas y sin escuelas sin proclamas realizan todas las especies zoológicas que sobreviven. Pero cualquiera sabe que más allá de *agere* está el *inteligere*, o sea, el animal racional, que desde Aristóteles quedó catalogado aparte de la familia irracional.

No sé por qué, Dewey me trae a la memoria las ventajas de las reglas y reglamentos de comunidades y colegios, que al darnos ya prescritas las obligaciones diarias, los pormenores de la conducta corporal, nos ahorran el esfuerzo de pensar en menesteres comunes, triviales, y nos reservan de esta suerte la atención para los problemas superiores del pensamiento. Y es porque Dewey, a lo que parece, quisiera aniquilarnos la atención de lo grande para ponernos a *inventar* cada día la manera de anudar la corbata, la forma de asear la alcoba.

De todas maneras, la atención personal del detalle, la afición de resolver pequeños casos usuales, produce el tipo medio que tan felizmente captó Sinclair Lewis en su *Babbitt*, y naturalmente, me rebelo ante la idea de que todo un continente de cultura fina, de disposición ágil conforme al espíritu, como es el nuestro, llegase a adoptar el babbittismo pedagógico, ya que no el psicológico, pues, mala y todo nuestra savia, no va su decaimiento por los caminos de la vulgaridad en la conciencia. En los mismos

Estados Unidos, todas las personas inteligentes se oponen al tipo medio que cual mala vegetación está produciendo el maquinismo. Y es en autores yanquis donde aprendemos a compadecer al individuo, acostumbrado desde niño al uso exclusivamente pragmático de sus energías, ocupadas las manos, pero luego, a la hora del ocio, inepto para usar la voluntad. No sabe estarse sentado a la sombra del árbol, disfrutando las bendiciones de la soledad. Perdido el don del juego, tampoco acierta a meditar. Quebrantado por la educación, desintegrado interiormente por la misma técnica que le ocupa las horas, representa el modelo contrario de lo que debe producir la escuela. Lo contrario de un discípulo de Sócrates, aquel educador supremo que dos mil años antes del aficionado Rousseau ya practicaba un método que no respeta el icono del alma natural incontaminada de cada sujeto, sino que pule y aviva la pequeñita chispa de luz que en cada uno de nosotros habita. Así, en los términos socráticos la tarea del educador consiste en despertar la conciencia del educando y aun en *creársela*, si no la tiene despejada. En todo caso, en suscitarle el desarrollo hasta que se produzca aquel parto del alma, finalidad suprema de la educación.

Al contrario, la excesiva preocupación contemporánea de llevar al niño a resolver por sí mismo los pequeños problemas del exterior disminuye la vida subjetiva en todo lo que no se refiere al objeto y aplaza, cuando no impide del todo, el parto del alma a las claridades de lo invisible. Poner el alma misma a la técnica, semejante monstruosidad no había aparecido en ningún sistema de educación. Sin embargo, tal es la conclusión del confusionismo de Dewey, hoy tan en boga en las naciones iberoamericanas y coloniales, sedientas de ídolos que les acojan la pleitesía.

En un pueblo pragmático, vasto hormiguero de experiencias, encaminadas todas a la utilización del ambiente, la escuela Dewey es término de un desarrollo lógico y no por eso menos nefasto. De sus consecuencias, sin embargo, sabrá librarse a su tiempo aquella nación llena de vitalidad. Pero la importación del sistema Dewey entre nosotros es un caso aberrante, de consecuencias más graves que el reparto de opio y de alcohol practicado con otros coloniales.



Con el pretexto de que busca despertar la curiosidad del alumno en relación con el mundo que lo rodea, el sistema Dewey gasta la atención de la clase en el detalle. Y la iniciativa que pretende desarrollar la malogra, empleándola en adaptarse al ambiente maquinizado, que es su fin último. En cambio, la espontaneidad interior queda ignorada, si no anulada. Con apariencia de libertad, entonces, lo que en realidad se obtiene es producto de millones de ejemplares humanos aptos para el aprovechamiento de ciertos aspectos del medio externo, ciegos para lo desinteresado, fieles al rebaño y sin otra finalidad que el *récord*, lo mismo en el trabajo que en la diversión y el goce. De esta suerte, la iniciativa libre y responsable se resuelve en soluciones aparentemente fragmentarias, pero que, todas, concurren al engrandecimiento del Moloch de la industria. O sea, la libertad al servicio de la esclavitud; la iniciativa subordinada al crecimiento de una organización que endiosa el objeto acumulado en proporciones que abruma. Dentro de esta doctrina puede cambiar el sistema sin que se modifique la finalidad. Un mismo *trust* puede apartarse del servicio capitalista y convertirse en instrumento de la economía de un Estado soviético. De todas maneras, subsiste el propósito capital de semejantes doctrinas: acumulación del provecho y subordinación de la calidad a la cantidad. Calibán victorioso, lo mismo en Wall Street que en Moscú. Así se explica la aceptación reverente de que Dewey disfruta entre los educadores de la Rusia bolchevista y en las escuelas de nuestras pobres factorías iberoamericanas, impacientes de imitar al poderoso según la materia, justamente porque han perdido la confianza y la fe de sus hados.

De tanto mirar el objeto, se acaba por buscar en el objeto la ley de la conducta. De allí el materialismo histórico marxista. O bien la otra variante pragmática; el instinto social de Dewey, que puede producir una escuela adaptada, pero no una escuela libre o libertadora. Sin embargo, el ideal debe ser una escuela que, en vez de apéndice social, logre manifestarse como una conductora de la sociedad. La sumisión cabal de la doctrina pragmática al medio que le da vida engendra, al contrario, este curioso tipo de rebelde que suele ser el *maestro* nuevo, insurgido contra todos

los preceptos generales de la sabiduría, pero sumiso al mito social; rebelde ante una tradición ya abstracta, pero diestro para adaptarse al ambiente, olvidado de que maestro y adelantado suelen ser sinónimos y de que no basta adaptarse, porque el deber de la conciencia es superarse.

Al prurito de desentenderse de las experiencias antiguas se acompaña en la mayor parte de los educadores llamados nuevos cierto infantilismo de la actitud, que acaso sea consecuencia de la inicial denegación del pasado, pero que los coloca en posición desfavorable. En efecto, hace ya más de dos siglos que Rousseau dijo: «No se conoce a los niños y se les enseña lo que apenas podrían conocer los hombres», pero los continuadores de Rousseau siguen experimentando como si fuese de ayer la frase. Se siguen queriendo escuelas en que el maestro ensaya sobre el niño, conejo de Indias del laboratorio pedagógico. Y hay razón de preguntarse: ¿hasta cuándo va a estar la infancia a merced de estos anotadores, registradores de minucias? Y pensamos que es ya tiempo de que aparezca el maestro no experimentador, sino experimentado, capaz de llevar adelante un plan preciso, aunque con la flexibilidad y la inspiración propios del que domina su tarea y crece al cumplirla.

«Tratad de enseñar a un niño lo que es útil para él como niño», aconseja Dewey, a la vez que sostiene la tesis de la instrucción como *objeto de necesidad*. Pero si ha de sujetarse la instrucción nada más que a la necesidad, la escuela se convertirá en reducción, casi caricatura, de la vida real. Hasta ahora, la escuela de artes y oficios ha sido una reducción y una imitación del taller: por eso fracasa. En la escuela ordinaria ha puesto la humanidad refinamientos y tesoros que a menudo rebasan, mejoran la mezquindad del ambiente; por ejemplo, una buena urbanidad en medio de poblaciones de maneras rudas, suburbios abandonados o campiñas incultas. Conocido es el efecto de una maestra de modales finos, de costumbres pulcras, en una región descuidada y áspera. Y ¿se puede decir que esta maestra, con su ejemplo, está adaptando al niño a su ambiente? Indudablemente que lo que hace es fijar un modelo que, de ser imitado y lograr propagarse,

dará el resultado de crear un ambiente nuevo. No es, por lo mismo, la necesidad el interés fundamental de la educación; la mueve asimismo el don individual de sobreponerse al ambiente y a la necesidad.

Enseñarnos a vencer la realidad en todos los órdenes es más importante que enseñarnos la sumisión a la realidad. Y no cabe duda que cotejando la escuela dogmática, cuyos defectos todos reconocemos, pero que somete el alma a preceptos, y la escuela seudolibre del pensador americano, que erige en disciplina suprema *la realidad de la acción social*, resulta opresora la primera, pero la segunda resulta vil.

Tres mil años antes de Rousseau y de Dewey, los educadores de la escuela vedanta de la India enseñaban la lección que más tarde recogieron los socráticos, y es que la educación es un proceso de expansión, adiestramiento y realización de la conciencia. De suerte que la realidad ambiente se enriquece con el alma educada, precisamente porque ésta reforma y burla en aspectos importantes la necesidad y desarrolla el prodigio de una conciencia libre, por sabia.

Toda la buena tradición inglesa en materia de fábulas infantiles con ilustraciones fantásticas, toda la sabiduría árabe que escribió la maravilla de *Las mil y una noches*, todo el influjo insustituible de la literatura sobre el corazón infantil parece quedar fuera de la regla de Dewey: «Despertar el interés por obra de la necesidad».

Acaso la más importante lección de la escuela consista en enseñarnos a conocer un mundo que escapa a la necesidad y se desenvuelve según las reglas de la moral o del arte. ¿Y quién podría aquilatar lo que representa para el desarrollo consciente del niño el fabulista y el cirquero, el polichinela y el *clown*, pedagogos libres que desenvuelven su enseñanza en el dominio sin riberas de la fantasía y a mil leguas de todo realismo y por encima de la dictadura contemporánea, la necesidad? ¿No os parece, pedagogos sinceros y libres de prejuicios, que, periódicamente, la escuela debería invitar a la *troupe* de los titiriteros para dar exhibiciones en la sala de fiestas o en el patio ante todos los ni-

ños reunidos y en beneficio especial de aquellos que toman demasiado en serio preceptos y normas? Y bien, al hacerlo queda rota la regla de la *curiosidad que se alía con la necesidad*; pero se impide que el alma del niño degenera hacia el mecanismo. ¡Unos instantes, por lo menos, de diversión loca! ¿Qué sería, sin ellos, de la infancia, condenada por vida a la cárcel de la necesidad? Y nada digo de la gran literatura, que desde la infancia ya nos despierta el anhelo de los valores sobrehumanos del mundo.

Cuando tanto se pregonan la necesidad de un desarrollo integral y armónico de las distintas facultades del niño, ¿no parece, por ejemplo, absurdo que en el taller se le adiestre para el trabajo, lo que le asegura una serie de reflejos encaminados al empleo útil de su cuerpo, pero en cambio, al proscribirse los ejercicios de retención por la memoria de trozos literarios o poéticos, se le prive de la aptitud para la técnica espiritual, única que puede facilitarle el aprovechamiento de la cultura que interesa al espíritu? Apto de las manos y torpe en los ejercicios del saber; lanzar así al niño a la vida, ¿no implica una responsabilidad por lo menos tan grave como la de la escuela antigua, que enseñaba a manejar los textos y descuidaba las herramientas?

Toda la razón está de parte de los educadores que insisten en que el niño ha de darse cuenta de los mecanismos que aprende a manejar y ha de procederse como si en cada caso el niño fuese el descubridor del proceso utilizado; pero no se olvide que al mismo tiempo ha de estar pendiente el maestro del instante en que el ánimo del alumno salta de lo ya conocido a lo ignorado. El maestro ha de crear estos casos, si no los descubre el alumno. En todo momento ha de tenerse presente que el papel del maestro es el de guía más bien que de ayudante de laboratorio reducido a registrar los pequeños reflejos del niño, fetiche de la pedagogía. Uno que ha recorrido antes los mismos caminos; no hay mejor sugestión que esta para la puesta en sitio, para la ubicación del maestro frente al alumno. El ejemplo más excelso es el de Virgilio en el poema del Dante. A cada paso Virgilio se adelanta, porque sabe la ruta, y lo sigue el discípulo, porque confía en su maestro. Al mismo tiempo, ya que están ambos frente al prodigio, es el Dante

quien habla y expresa el estupor, el pensamiento de la nueva experiencia. De esta manera el discípulo añade el valor de su sorpresa a la *aventura común* y *el saber de ambos se ensancha*. No se advierte oposición ni siquiera interés divergente en las dos almas; cada una se auxilia según su grado en la empresa del saber, y en vez de rivalidad nace entre ambos amor, que les aumenta la fuerza. ¿Por qué no se le ha ocurrido a nadie derivar una pedagogía del Dante y en cambio se escriben libros y se ensayan métodos alrededor de ocurrencias de pensadores secundarios como Rousseau y como el mismo Spencer? De Pestalozzi nada digamos, porque no pasa de la categoría de experimentador. Pero ¡cuánto más fecunda hubiese sido su acción si escoge mejor sus modelos! Sería cuestión de averiguar hasta qué punto influye el supuesto de Rousseau de que el niño no entiende lo que el hombre entiende en esta especie de conjuración de la escuela profesional, que aleja al niño y aun al maestro del contacto directo con las cumbres del espíritu humano y da la cultura en el envase de las mentes subalternas que toman los *tests* y escriben pedagogías. ¿Por qué entre tanto experimento no se hace el de poner al niño, luego de aprendidas las primeras letras, en contacto con las obras de Platón o de Homero y Esquilo, del Dante o de Calderón y Shakespeare? Un buen oficio cualquiera y muchas lecturas clásicas, ¿no es en el fondo esto mismo el sistema Oxford, substituyendo el oficio con los deportes, con la diferencia de que se aplica a los adolescentes? En resumen, lo que trato de hacer ver es que estamos muy lejos de haber dicho la última palabra en materia de educación, y lo están tanto los nuevos como los antiguos. Y, en estas condiciones, el interés del niño aconseja prudencia en la adopción de las pequeñas novedades y decisión para exigirle a la escuela un arraigo sólido en las disciplinas permanentes de la sabiduría.

El mayor peligro de la escuela consiste en la reducción que suele hacernos de los mensajes del genio, ya con el pretexto de que no entiende el infante, ya por el temor de que entienda demasiado. Se nos reemplaza así en la escuela, y por dictado de una falsa pedagogía, la verdad poderosa con la opinión mediatizada,

el trabajo fecundo con el simulacro manual, y la alegría del espíritu con el recreo reglamentario higiénico-mecánico.

El propósito esencial de la educación, dice Dewey (*La escuela de mañana*), «es descubrir el modo de adquirir conocimientos cuando es necesario»; al contrario del método tradicional, que nos da información exacta sobre su topografía, pero no el medio de hallar por nuestra cuenta el saber. En otros términos: la escuela nueva pretende enseñar a *descubrir*. Hay en esta insistencia una buena dosis de ingenuidad, propia, por otra parte, del simple letrado, que imagina cómo se produce el descubrimiento científico, pero desconoce el *modus operandi* de lo que pudiéramos llamar la facultad descubridora. En su *Cheminement de la pensée*, Meyerson ha estudiado este problema y llega a la conclusión de que no existe disciplina propia del descubridor. Sería, por lo mismo, un necio quien pretendiera enseñar a descubrir, enseñar a inventar. En la práctica pedagógica de algunas escuelas se juega al descubrimiento cuando se procura que el niño ejecute por primera vez experiencias ya reconocidas como científicas; pero el verdadero descubrimiento en el campo de la investigación científica constituye siempre una «excepción feliz», imprevista e imposible de ser renovada. Después del descubrimiento no queda sino la repetición del suceso nuevo, y así hasta que otra ocasión feliz indica por algún resultado fecundo una nueva conquista de la experiencia. En consecuencia, lo que nos enseña la crítica filosófica no es el modo de descubrir en general, sino los medios de que se ha valido cada descubridor particular para el logro del descubrimiento ya consumado. Y es regla conocida que ninguno de esos medios permite asegurar siquiera un caso adicional de éxito, porque cada novedad aparece ligada al proceso, también nuevo, que la trajo a luz.

No es desdeñable, desde luego, el precepto que enseña a investigar por cuenta propia; pero tampoco es legítimo convertirlo en el ejercicio supremo de la educación. Más importante que descubrir las maneras y relaciones del objeto es conocer las esencias y distinguir los valores que enriquecen el ambiente que rodea al alumno. Esto explica por qué ni la mejor escuela reemplaza a la

influencia de ciertos medios para determinar las enseñanzas. Chicago y Leipzig para la industria, Roma o París para la pintura. Y es deber obvio del educador aprovechar el contenido íntegro del medio, incluso la tradición que lo permea. Toda la enorme función de la cultura ambiente en la enseñanza peligra con las exageraciones de un roussoísmo que imagina educar como si estuviésemos en el primer día de la creación o en la isla de Juan Fernández, donde estuvo, se supone, Robinsón.

Lejos de esto, la escuela ha de ser resumen de la experiencia general de la humanidad, expresada, hasta donde es posible, en el lenguaje del niño, que es sencillo, pero no trivial. Considerando que tanto fatiga y aburre la exposición de doctrinas abstractas o convencionales como la repetición de lo simple y la rutina de una supuesta ingenuidad, tan malo es dar al niño una regla gramatical que no se explica como obligarlo a insistir en soluciones elementales. El estar descubriendo lo obvio también cansa y acaba por matar la espontaneidad. El fin final de la educación no es tanto descubrir como saber, y saber no tanto para poder como para ser o llegar al ser.

Supongamos que la escuela Dewey llegara a plasmar de verdad en nuestro medio. La escuela Dewey tipo es la que se estableció en Gary para el servicio de los hijos de los emigrantes destinados a operarios de las grandes usinas del *trust* del acero. Imponer el método de estas escuelas resulta entre nosotros imposible porque no existe el anexo que les da vida, el poderío industrial de la región chicaguense. Pero no pudiendo copiar el método, seguramente les copiaríamos la ética, y la ética de estas escuelas, *adaptar el alumno al medio en que va a vivir*, se traduciría entre nosotros en el sentido de formar una población sumisa a las conveniencias de las grandes empresas extranjeras que explotan nuestro suelo. Una educación para habitantes de factoría que ciegamente renuncian a las ventajas que una cultura libre, dotada de miras superiores a los ejercicios de la esclavitud. Si esta equivocación se prolongase, pronto no quedarían entre nosotros ni siquiera conciencias aisladas capaces de darse cuenta de que el sistema Dewey-Gary es un método que en el país de su origen se aplica a la porción

inasimilada de la población. En cambio, la ciudadanía se educa allá en el *kindergarten*, anexo a las Normales, y en las primarias de tipo racionalista a la vez que práctico, y en secundarias y Universidades en las que toda una aristocracia, a semejanza de la inglesa, se educa para mandar. Y aprende a dirigir hombres en la Historia de Roma, que enseña la disciplina de los amos, el trabajo de los muchos para beneficio de los menos.

Salta entonces a la vista que la escuela Dewey responde a una situación especial y se aplica en los Estados Unidos a cierto sector de la población, y sería suicida en pueblos como los nuestros, que ambicionan una autonomía fundada en su cultura.

### *La cabeza latina*

La mayor parte de las acusaciones que se formulan contra los métodos escolares usuales se funda en los daños que, se asegura, causan en el alumno extraordinario. Pero el alumno verdaderamente extraordinario casi no necesita maestro, y la enseñanza, con razón, se organiza en beneficio del promedio del alumnado. Y la mayoría necesita que le den hecho casi todo el saber. De otra manera no llegaría a enterarse, dado que tiene poco tiempo que dedicarle y urgencia de emplearse en algunas de las especialidades que aseguran el sustento. Hallar caminos por cuenta propia no sólo es privilegio de la aptitud, también de la especialidad. Y si no voy a dedicarme a la Historia, me rehusaré a que me ponga a investigar puntos nuevos, pues sólo necesito que uno que sabe más me recomiende el mejor resumen. Esto mismo ocurre en cada una de las ramas de la ciencia que no vamos a dominar como especialistas. La escuela nos da, de esta suerte, una selección informativa adecuada referida a cierta doctrina general, a cierta filosofía que la escuela debe profesar expresamente, más bien que simular imposibles neutralidades.

Ensayar cada una de las experiencias típicas de cada ciencia; calcular en física el peso del agua que desaloja un cuerpo, obtener una sal en química, medir una corriente eléctrica, asomarse a la preparación botánica de un microscopio, observar un reflejo en psicología; y cada una de estas experiencias nos revela el mé-



todo peculiar de cada ciencia, cada experiencia debe ser recorrida personalmente por cada alumno; pero ya se comprende que en tan vasto escenario de experimentación no es posible que el alumno «ejercite su iniciativa». Este ejercicio le vendrá a cada cual a la hora en que se encierra en lo suyo. No debe convertirse en método general. Bien sé que en los Estados Unidos aun en la Universidad está regida por este concepto de que no deben darse normas, sino colocarse al alumno *en condiciones de que por sí solo se haga su enseñanza y su método*. Aparte lo que hay de convencional en tal sistema, debe decirse que si por acaso obtiene éxito en la Universidad, donde la esencialización se acentúa con la necesidad de profundizar, en la escuela primaria no puede ocurrir lo propio, a menos de que se limite extremadamente la extensión del programa.

Además, nos encontramos en este caso frente a una cuestión temperamental. El método de la improvisación ocasional se acomoda mejor al temperamento empírico de los anglosajones; tradicionalmente, su filosofía es inductiva, y su ciencia es acumulativa más bien que generalizante. El hombre latino, en cambio, más avanzado en desarrollo espiritual, procede siempre de lo general a lo particular; su lógica es deductiva, y su ciencia un sistema que ha de abarcar el menor de los detalles o derrumbarse.

A mí no me cabe duda que es para nosotros, en la América española, un singular privilegio la herencia de este segundo tipo de mente. Pero aunque mañana se demostrase que es mejor el temperamento inductivo, no nos lo vamos a crear por gusto, y siempre será mejor que nos cultivemos dentro de la ley de nuestro desarrollo natural. En consecuencia, el método particularista que viene implícito en toda esta pedagogía inspirada por Dewey tiene que producir los frutos calamitosos de toda *misalliance*, de toda adaptación. Equivale a ponerle graduación de miope a los ojos del niño presbíta, de mirada que abarca los vastos espacios de la generalización. En la misma doctrina de los que así proceden, *por traducción impremeditada*, está el precepto de que la escuela ha de ser una experiencia viva, y *esto obliga a contar con*

*la idiosincrasia del personal.* En todos los órdenes, imponerle a una raza patrones que no le acomodan es condenarla a inferioridad en el resultado, cuando no a un fracaso agravado con el ridículo. La noción del sistema, que es inseparable de la cabeza latina y de toda verdadera cultura, exige que nos precavamos contra ciertos modos de iniciativa personal que no son sino primitivismos. Si cada uno se atuviese a lo que su iniciativa le ha mostrado, la experiencia de la especie quedaría reducida a la de Juan y Pedro. De allí proceden, en efecto, las culturas de Juan y Pedro, o sea, una especie de protestantismo de la sabiduría que rebaja enormemente el contenido general de la cultura.

### *La moda de Decroly*

En el sistema Decroly encontramos nombres nuevos para cosas viejas y también algunos arreglos originales. La antigua lección de cosas ha de llamarse ahora observación; la geografía y la historia se comprenden bajo el nombre “asociación de tiempo”. Se nos asegura que estas ordenaciones corresponden a la psicología del niño, a *una teoría sobre la psicología*, digamos bien. Y lamentamos que no corresponda semejante plan al orden científico de las ciencias que, más tarde, la misma escuela, en sus grados superiores, dará a la enseñanza, pues no hay nada más nocivo que la diversidad de los arreglos, la duplicidad de los métodos.

El peor enemigo de la escuela es el papeleo. Informes, registros, anotaciones, por ser obligatorios, toman lo mejor de la atención del maestro y, naturalmente le distraen de lo que debiera ser su función primordial: atender a los alumnos y enseñarles. Imagínese la tarea del que tiene que atender la clasificación Decroly, además de enterarse del desarrollo normal de cada ciencia.

Mientras tanto, el niño víctima, el niño *libre* de la *escuela nueva*, no tiene recurso alguno contra la vivisección espiritual de que se le hace objeto. A su vez, el maestro padece bajo los reglamentos. Antiguamente, cuando el maestro abusaba de la palmeta el niño chillaba y al fin hallaba defensa en su propio escándalo. La infancia de hoy, sometida a la tortura silenciosa de los análisis y pruebas de su capacidad, no halla cómo exteriorizar su protes-

ta. Una tiranía escolar que constantemente varía de sistema le tiene cogido en sus interminables experimentos. Se le educa conforme a hipótesis que cambian con cada experimentados, y a menudo, en el ensayo respectivo, se pierde el *contacto humano directo de maestro y alumno*, acaso lo más fecundo de la relación de la enseñanza. El exceso de la metodología convierte al maestro en autómatas y rompe ese hilo de magia por el cual transmite su mensaje el que sabe al que no sabe. La ansiedad con que el niño normal aguarda a que el maestro le comunique saber es algo que parecen olvidar los teorizantes, y creen llenarla aconsejando al alumno que busque por su cuenta. En la antigua sabiduría vedántica el maestro se reserva para la última lección el consejo que hoy parece ser norma de la primera. Y aun así, el filósofo hindú exclamaba: “Busca *en ti mismo*”, más bien que “busca por ti mismo”. Porque el trabajo de la investigación es un menester común, y no puede ni el más bien dotado de los hombres improvisar por sí y ante sí la sabiduría. En todo caso, la indagación personal se reserva para las cuestiones desconocidas y nuevas, para los casos profundos y arduos, y no se malgasta en lo conocido y lo obvio. En rigor, el maestro se remite a la conciencia del alumno cuando no puede responderle; pero en ningún caso ha de privarle de la totalidad de su propia experiencia. En los casos corrientes no hay en realidad indagación en la verdad, sino corroboración, por parte de alumno y maestro, de experiencias y casos reconocidos. Conviene, pues, adoptar el método más sencillo para poner el alumno en contacto con la verdad ya adquirida, eludiendo hasta donde es posible el tecnicismo profesional, que no hace sino recargar inútilmente el acervo científico y volverlo pedante. En materia metodológica es bueno tener presente el conocido caso del que enseña a nadar con manuales, pero no se echa al agua, y la ventaja de enseñar a nadar nadando; pero eso no absuelve de la obligación de conocer y enseñar las reglas y secretos del nado.

Cuando el método se convierte en una ciencia más, agregada al conocimiento concreto, llega un instante en que se hace necesario prescindir de toda metodología a fin de adoptar el método

natural de la ciencia misma que se estudia. Y el defecto del método decroliano es que lleva a la escuela un tecnicismo que no es el mismo que se deriva del desarrollo natural del saber científico; una técnica que no corresponde a la realidad que se investiga. El orden propio de la ciencia a estudiar será siempre el mejor de los métodos, y si este orden es de tal calidad pedagógica o antipedagógica que el niño no lo comprende será mejor esperar a que el niño desarrolle su criterio, para enseñada adiestrarlo en la ciencia especial según la disciplina que le es propia. De otra manera resulta que, aun sin quererlo, se crea una ciencia de carácter escolar, convencional e inútil, a lado de la ciencia verdadera que estudian el adulto y el hombre. El mejor método es el que sigue la realidad del saber en su desenvolvimiento natural e histórico. Si encima de este método introducimos ordenaciones derivadas de hipótesis psicológicas sujetas a constante rectificación, no habremos conseguido otra cosa que aumentar la confusión en la escuela y en la inteligencia de los educandos.

La tesis decroliana separa observación y asociación. Hasta qué punto tal separación es arbitraria, es problema que discutirán inacabablemente los sociólogos; pero, por lo pronto, la escuela decroliana se organiza como si ya se tratase de un principio inquestionable. Y el niño educado a la Decroly tendrá que traducir su saber al lenguaje común tan pronto como salga del ambiente escolar.

### *El caos pedagógico*

Contemplado en su conjunto, el desarrollo pedagógico de los últimos treinta años nos demuestra un carácter común de ensayo pequeño y de investigación por análisis que corresponde exactamente a la era de liquidación en que estos sistemas se han producido. Por eso mismo, creemos que la escuela de mañana ha de tener caracteres completamente distintos. En la época de reconstrucción que se inicia harán falta sistemas organizados y visiones de síntesis. En vez de reducirle los hechos al tecnicismo especial escolar, el maestro enfrentará al alumno con la realidad misma en toda su trágica grandeza; le enseñará a abordarla en las distintas maneras

como nos interesan las cosas, no únicamente para aprovecharlas, sino también para contemplarlas y buscar en ellas el vestigio de la sobrehumana realidad absoluta.

Con sólo pensar despejadamente y en grande, nos damos cuenta de la mezquindad del psicologismo y sus arbitrarias clasificaciones, tan inferiores a la vieja concepción herbartiana, mucho más comprensiva que todos los distingos analíticopsicológicos al uso del día. El Hombre y la Naturaleza; según estas dos categorías esenciales y evidentes fundamentó Herbart su plan racional de enseñanza. Incompleto, sin duda, pero superior al criterio pragmático que se dice ante la cosa: ¿cómo puedo aprovecharla? Una civilización cabal no puede acallar en los labios del niño la otra pregunta vieja que adquiere: ¿cuál es el ser de la cosa? Caída en su propio descrédito la presente época de pragmatistas y utilitarios, es llegado el momento de jubilar a toda esta generación de jóvenes porque nunca llegaron a la madurez. La pedagogía del presente deberá rebasar los linderos que han querido marcarle los teóricos de la utilidad y volverá a asentarse en los valores eternos. La ciencia ha de ser enseñada como lo que es: una prolongación de la artesanía, una última etapa del instinto que permite al salvaje construirse instrumentos y útiles. Pero la educación, más allá de la técnica, reanudará la labor de los siglos, que consiste en despertar en el hombre los dones sobrenaturales de su conciencia. La escuela nueva está condenada, porque confunde el adiestramiento, que es propio de la artesanía, con el raciocinio, que abarca el conocer concreto, pero lo supera en la abstracción. El método que es bueno para las manos no puede seguir siendo el método eficaz para la conciencia. Corresponde a cada actividad una disciplina que le da término, y cada enseñanza trae la suya; pero es deber propio del maestro otorgar a la enseñanza la unidad. Y ella se obtiene volviendo una y otra vez al núcleo del pensamiento consciente, allí donde palpita, en el anhelo de cada hombre, la ambición de convertirse a la totalidad del universo. La misión del pedagogo es despertar lo que hay del hombre total en el propio especialista. Y recordarnos que la verdad es grande; no es asunto de cenáculo ni se aprende en escuelitas de ayer o de

anteayer; porque, a través de los tiempos, los hombres de eternidad se dan la mano y se transmiten la sabiduría, para que cada cual la disfrute según la amplitud y elección de su idiosincrasia, única y comúnmente maravillosa.

El afán de descubrir algo por sí mismo en el orden técnico, preocupación característica de la pedagogía de Dewey, parece un eco de la epopeya de los *pioneers*. Por vivir de la sola realidad, fueron lentos incluso para extraerles las normas. Y al estudiar hoy las reflexiones del pedagogo pragmático, evocamos la actualidad del campamento. Hay uno que se va por el bosque y grita de júbilo cuando descubre el tronco grueso y alto que servirá de pilastra; otro ha ido en busca de agua y orto a cazar la liebre que asegura el almuerzo; cada uno ha contribuido con un descubrimiento, y el *settlement* evoluciona en la ciudad a base de una acumulación de pequeños hallazgos en el desierto. El trabajo de explorador en tales situaciones, sobrepasa al del sabio. Pero se vive en ellas dentro de un régimen de excepción que no puede dar la norma de una sociedad ya cimentada. Asimismo, nuestra actividad cambia totalmente de táctica cuando la dedicamos al estudio de la teoría de nuestro ser y del ambiente en que nos movemos. Por ejemplo, la ciencia de los números es teórica, por mucho que en cada caso podamos insertar sus leyes en el cuerpo de la realidad. Sabido es que la alta matemática ya no puede encarnar en objetos físicos y se vuelve relación de entes ficticios, pero no vanos. Y esta teoría matemática y la teoría del lenguaje, y, en general, las teorías todas de la ciencia, son objeto de la investigación escolar. Forman, además, parte del medio en que bregará y vivirá; ejercitan en ese medio una influencia tan efectiva como la de los objetos. En este mundo teórico de nuestra realidad, el método de nuestra adaptación ya no se parece al método que el *pioneer* estableció en la selva. Es infantil suponer que el niño descubre cómo se hace una suma. Ni es tan rigurosa la distinción que establece Dewey de actividad académica del espíritu y actividad manual o de manipulación. En los dos casos, el sujeto del juicio es el mismo. Cambian los datos, según el dato varía el método. Pero el sujeto es una unidad teórico-activa. A veces te-

nemos delante objetos, otras veces reflexionamos sobre representaciones de objetos. Y si aplicamos a la representación el mismo método del objeto, la misma actividad espiritual manipulante de la técnica, obtendremos como fruto de la escuela el tipo Babbitt, fruto medio de la educación norteamericana pragmática. Sin embargo, lo académico que al criterio de Babbitt parece extraño y remoto, confuso, es para muchos una realidad superior y más firme que la realidad que se puede someter a molde o a talla mediante el trabajo de nuestras manos.

La escuela libresca es deficiente, pero una escuela que reemplaza el libro con el útil condena a la mayoría de la especie a no conocer jamás el mundo de las ideas. La vida, al fin y al cabo, obliga a la mayoría a usar las manos y enseña a usarlas, pero el uso de los libros únicamente la escuela puede darlo. De donde se infiere que es menos nociva, menos imperfecta una escuela nada más libresca que una escuela nada más técnica. En la vida hay, al fin y al cabo, pasiones y casos que despiertan el alma; en cambio, una escuela sin enseñanza desinteresada, independiente de la inmediata adaptación a la práctica, sería una escuela destinada a consumir el degüello del alma. La escuela toma fuerza cuando comparte el entusiasmo de impulsos gregarios, como la fe en el progreso y el patriotismo; pero también ha de reservarse un momento de autocrítica para advertir, con el Eclesiastés, la vanidad de todo conocimiento. Gana a menudo la escuela resistiendo la confusión de los impulsos gregarios.

En la escuela concurren las fuerzas jóvenes y la corriente ancestral de la Historia, no sólo el presente. Vida y sabiduría buscan en la escuela equilibrio y no ha de tolerarse que la sabiduría se convierta en apéndice de los afanes perecederos, ni que el presente se vuelva parodia del ayer. La magia de educador consiste en juntar, en síntesis viva, la tradición y el impulso.

En los libros vedánticos, el maestro habla de igual a igual con los reyes; su comunicación con el alumno está también libre de todo compromiso con el Estado. El maestro de la democracia industrial, ya lo dice Dewey, no se preocupa de la responsabilidad eterna y humana del maestro frente a un alma intacta. Lo que

*busca es adaptar los impulsos del niño a las exigencias y propósitos de la sociedad.* Por donde se ve de paso a qué monstruoso resultado llega una escuela que comenzó proclamándose libre. En cambio en la escuela de sólo sentido común, en todos los tiempos, procura salvar, aprovechar las ventajas del maestro, acaso no muy *adaptado* a la hora social, pero agente de la sabiduría, y el niño que renueva con sus anhelos el contenido de la humanidad. El error de tantas escuelas nuevas es creer que es posible la eliminación del maestro.

Buena parte de estos propagandistas de novedades vagas no son en realidad maestros, y a menudo ni siquiera cuentan con el requisito que justifica, que legaliza una investigación: el título de expertos reconocidos en su oficio. No pocos maestros *nuevos* proceden por desconocimiento cuando exhiben como novedades doctrinas y prácticas ya en uso o bien rechazadas por ineficaces. ¡Cuántos de estos innovadores resultan propugnando lo seudonuevo sólo porque no lograron hacer el curso completo en su Normal! Y se olvidan de que en los programas de cualquiera buena escuela están ya catalogados y juzgados multitud de ensayos que al lego parecen la última palabra de la práctica educativa. “Aquí todo el mundo inventa o hace que inventa, porque nadie se toma la pena de leer”, me decía hace muchos años un condiscípulo de Derecho. En verdad, ¡Cómo desilusiona el estudio a todos los que nos hemos creído favorecidos por la originalidad! Pues bien, un educador serio, lo mismo que un profesional cualquiera, no tiene derecho a la ignorancia, y únicamente tras de una larga y comprobada preparación teórica podrá reclamar los honores de la innovación. Desconfiemos del innovador aficionado. Apenas se le obliga a precisar, y cae en la vaguedad, la confusión. El uso y abuso de la palabra espíritu, libertad, vida, acción, expresión, forma la trama de no pocos métodos o sistemitas *rebeldes* a la escuela ordinaria, opuestos al sistema oficial, por supuesto, mientras logran imponer sus propias reglas, y aun minucias, por medio de la acción de oficialismo. La mayor parte de estos insurrectos de la ciencia usual desconocen la ciencia, como Rousseau desconoció la filosofía. La literatura seudofilosófica de Rousseau contagia a



los impreparados y los arrastra por el camino fácil de la improvisación. Sus remordimientos de padre que abandona sus hijos a la inclusa desarrollaron en Rousseau la preocupación pedagógica, pero es claro que desviada y encaminada a buscar justificaciones de su propia aberración. Lo curioso es que durante tantos años lo haya tomado en serio la pedagogía. El resultado es que la ha degradado. La influencia de Rousseau ha mantenido al pedagogo separado de las grandes corrientes mentales de todos los tiempos. Y lo que todavía hace falta es restablecer la comunicación con los valores altos y definitivos de la cultura. Fundamentar la pedagogía en Rousseau equivaldría al intento de organizar la filosofía en torno de Voltaire. Cuando así se desplazan las categorías, es natural que se caiga en la más dolorosa confusión.

Si al maestro le falta la autoridad moral en el grado en que le hacía falta a Rousseau, el problema del criterio se torna confuso; si al maestro le falta la autoridad científica de una carrera profesional regular, entonces el problema de la jerarquía se vuelve agudo. Buena parte de la rebelión escolar contemporánea depende de la poca estima social que se otorga al magisterio. Su opinión no pesa, porque su condición económica es ínfima. Cuando el criterio de la estimación pública se define con la frase de Dewey: *adaptarse a su ambiente* –criterio behaviorista norteamericano–, cualquier felón gana autoridad si dispone del dinero que maneja los resortes sociales; entonces el maestro resulta un infeliz de quien los alumnos hacen burla, o a lo sumo le dispensarán piedad. Colocado el maestro al margen de la consideración pública, los valores sociales quedan a merced del primer rufián encumbrado. Y a la influencia del educador sucede la del aventurero afortunado. He aquí entonces el interés social de otorgar a la escuela todos los requisitos de ciencia, conciencia y conducta que son necesarios para restablecer su autoridad.

Negada la autoridad de la sabiduría, se desenvuelve sin freno el capricho y aparecen las escuelas en que el “maestro observa” y dicta informes, en tanto que los alumnos organizan comités. En la misma Rusia soviética, que quiso tomar de maestro a Dewey, se marca ya una reacción contra la incoherencia (véase el libro

reciente de Fisher). Juzgado con el mismo criterio pragmático de nuestros reformadores contemporáneos, es ya tiempo de condenar, por sus resultados mediocres, toda esta pedagogía derivada del galimatías de Dewey. Ante el caos de las pequeñas mentalidades que hoy gobiernan la escuela, se echa de menos al severo maestro a lo Herbart, “transmisor de sabiduría”. El sistema de los “proyectos a ejecutar por el alumno” es bueno para construir un artefacto con las manos o con la máquina, pero no basta para enterarse de los valores que constituyen la cultura. Por malo que sea el tema que en Historia, por ejemplo, propongan el texto o el maestro, siempre será mejor tomarlo como base antes que perder el tiempo de la clase con las ocurrencias del niño que lee su primer tema. Es mejor recibir hecha una cosa bien hecha que hacer por nosotros mismos algo mal hecho. Negar esto es negar la continuidad del esfuerzo humano.

#### *La reforma enfrenta sajonismo y latinismo*

Por supuesto, en el fondo, el conflicto, el conflicto de la escuela nueva y la escuela ordinaria es prolongación de la profunda divergencia de la Reforma; la escuela nueva es el protestantismo llevado a la pedagogía. El libre examen del alumno que ha leído toda su vida. Tal y como en religión la interpretación del primer pastor que se gana la vida en un púlpito se desentiende de la patristica y, si le place, reforma la teología. Desentendámonos del problema de autoridad y atendamos únicamente a la calidad. También en la escuela todas las probabilidades son de que el texto encare mejor un problema de literatura o de ciencia que el promedio del profesorado y que el noventa y nueve y décimas del por ciento de los alumnos. Pues, en efecto, desembarazarse de la autoridad suele ser más fácil que reemplazarla, y en un gran número de casos el protestante no consigue otra cosa que substituir el consejo de los grandes con la opinión de los mediocres y el primer deber del pedagogo es establecer el contacto del alumno con los grandes espíritus de todos los tiempos; el trato de las medianías lo obtiene el alumno del ambiente social en que habita, sin que haga falta para ello de escuela.

En suma, el método ortodoxo en pedagogía lo encuentran en un programa que aplica a cada rama de la enseñanza el método que es adecuado. Para enterarse de la sabiduría siempre será válido el método socrático, que despierta el conocimiento propio por comparación con los modelos excelsos. Para conocer las propiedades de los objetos que nos rodean nadie discute el sistema experimental del laboratorio. Y nadie niega las ventajas de la excursión al campo para aprender la botánica; pero, aun en el campo, se hará necesario guardar las distancias; el maestro siempre ayudará a observar y con visión experimentada ahorrará todo un mundo de experiencias inútiles y de ensayos arbitrarios. Descuiden, por otra parte, los defensores de la originalidad y del ingenio; cada vez que aparece un genio auténtico, en romper la opresión y la rutina hallará su más fecundo ejercicio.

En cambio, al término medio le hace falta que ciertas generalidades del conocimiento se le den hechas. De otra manera nunca lograría enterarse de nada.

No somos robinsones en el seno de la cultura, sino herederos de conocimientos inmensurables. Conciencia del civilizado, no de *pioneer*, y parecida a la de Odiseo, que *sabe* porque ya los abuelos sabían. Sin embargo, su alma nueva inquiere y no sólo se mueve por *interés* a lo Dewey, también, y principalmente, por curiosidad pregunta. Se satisface incluso en la inútil, pero encantadora, aventura de Circe, más allá del aprendizaje laborioso que preocupa a los Defoes de la enseñanza.

Lo que necesitan aprender los Deweys es que ciertos niños impermeables al genio de Robinsón se aburren si se trata de cortar la suela de una sandalia, pero en cambio despliegan un interés enorme si escuchan la tesis de Tales de Mileto: que el mundo es un compuesto de cuatro elementos, aire, tierra, fuego y agua, pongo por caso.

Lo que equivale a decir que hay otras maneras de *interesarse*, aparte de la *necesidad*. Y, a menudo, sólo cuando empezamos a sentirnos libres de la necesidad aparecen las facultades superiores que engendran la cultura. Por ejemplo, el amor de la teoría como ejercicio desinteresado, desinterés, que de paso, ha creado

la ciencia, por encima de la manipulación; por ejemplo, el instinto poético que ha despertado el alma humana por encima de simples *intereses* de lo nutritivo.

Presumo que hay niños que se divierten con el juguete mecánico que reproduce puentes de armadura metálica, pero también sé que hay niños incapaces de divertirse si no se les halaga el instinto poético. También hay personas que se entretienen descifrando charadas o jugando el solitario, pero no soportan la lectura de una oda. Por eso, ni dentro de una sola raza es posible despertar el interés por medio de un solo sistema de estímulo. Mucho menos es juicioso aplicar al niño de formación latina, los sistemas pedagógicos de los descendientes de Robinsón. Ya alguna vez, a propósito de la moda de los *test*, hicimos notar, antes de que se realizarán, que si el niño de Norteamérica superaba al mexicano, quizás, en las ciencias aplicadas, en cambio el nuestro sobresaldría en el dibujo y en la sensibilidad musical.

No sólo entre razas diferentes; dentro de los individuos de una misma raza resulta difícil adoptar un criterio uniforme. A veces una tesis nueva fascina al pedagogo. Se ha hablado, por ejemplo, de subordinar el método de la enseñanza a las etapas y modalidades del desarrollo según lo define la escuela freudiana y de acuerdo con la interpretación que higienistas y médicos suelen darle en institutos de Suiza. Entérese de todo el maestro, pero recuerde que la más humilde y la más importante función de toda la escuela es estimular el desarrollo de nuestras potencias, pero también coordinarlas en algún plan coherente.

### *De Robinsón a Odiseo*

En resumen, digamos que la educación de tipo sajonizante que nos ha estado llegando de los Estados Unidos a través de los libros de Marden y de Samuel Smiles, y más recientemente en el activismo de Dewey, puede ser simbolizada en el ingenio del Robinsón de la isla desierta. Frente a su tarea, el discípulo de la escuela activista se complace imaginando que todo el saber nace de su inventiva. Supuesto candoroso, y también infecundo e injustificado. Pues el Robinsón de la novela construía sus propios

útiles obligado por las circunstancias y excusado por ellas de todo intento de perfección. En tanto que el Robinsón escolar está entregado, sin saberlo, a un juego pedagógico, siempre deficiente como trabajo eficaz y nunca suficiente como recreo de imaginación.

La equivocación fundamental del activismo está, me parece, en no advertir que el niño contemporáneo vive dentro de un ambiente supercivilizado, en el sentido de la técnica, y no en el desierto de los *pioneer* robinsones que hace ochenta años improvisaban y “aprendían haciendo”. Actualmente, desde el Tíbet hasta los Andes, ya propiamente no hay poblaciones técnicamente ignorantes. Y aun los aspectos más finos de la cultura se propagan con rapidez asombrosa de un extremo a otro del planeta. Vive de esta suerte nuestra generación en un mundo que nada tiene que ver con el robinsonismo y sí, en cambio, rivaliza con el mundo antiguo de la época en que Grecia se lanzó al mar y empezó a convivir con las gentes de territorios distantes. Característico de nuestra era es el intenso intercambio de mercaderías y de ideas, y tal sistema de vida rebasa el entendimiento simplista, inventor de útiles, del Robinsón de la isla y de los robinsones taylorizados de la fábrica Ford. Las condiciones de la edad moderna están reclamando un Odiseo, más que internacional, universal. Viajero que explora y actúa, descubre y crea, no sólo con las manos, y nunca con sólo las manos, porque ni quiere ni puede deshacerse del bagaje que le ensancha el alma, el ingenio y los tesoros de una cultura milenaria. Necesitamos un Odiseo que no parte, como Robinsón, de Bacon, sino, mucho más allá, de Aristóteles y de Yajnavalkia el hindú legendario; de Moisés, el fundador de nuestra civilización. Odiseo de nuestro siglo, fácil le será sobrepasar al Odiseo homérico por la extensión de su saber. De todas maneras, es Homero quien atinó con el tipo de hombre cabal que puede ser erigido en modelo de pedagogos y, a ratos, también en maestro. Y hacia un nuevo Odiseo debe tender la ambición viril de la época. No a robinsones.

Imagínese el lector la suerte que habría corrido el mito griego si en vez de darnos la figura total del hijo de Ulises nos presenta-

ra, por obra de algún Defoe-Dewey, como ejemplo del saber, el hombre que aprende haciendo, algún explorador de Africa, Robinsón de la antigüedad que se había cosido por sí solo la piel de tigre al torso. A galeras lo hubiesen enviado los griegos, puesto que su ciencia era activa. O al museo, por causa del traje pintoresco. Pero nunca a la Academia, ni como modelo. En la escuela reinaba ya Ulises, que, según la ocasión, constituía también su propio barco, pero en la mesa del banquete fascinaba por la claridad y la emoción de sus discursos.

La herencia ilustre que nos viene de España está identificada con el tipo Ulises, que acepta las faenas del mundo, pero las ennoblecce con la elocuencia. Barcos lanzó Cortés al Pacífico, al mismo tiempo que escribía las *Cartas de la Conquista*. Y ahora, en estos tiempos de infamia, yo pregunto a los maestros de nuestra América, quizás la última esperanza de un mañana reivindicador: “¿Sabéis lo que significa el estar cambiando a Odiseo por Robinsón?”

Superioridad apreciable es ya pertenecer a una cultura que ayer avanzó hasta Odiseo. Por eso no sólo el honor, sino también la conveniencia, nos está aconsejando un retorno a las disciplinas de la totalidad, un viaje espiritual de regreso a nuestros lares. Desde Robinsón hasta el Odiseo de un mundo futuro, liberado, regenerado, mejorado.

Inseparable de la buena escuela es el momento de ocio de las manos, el momento en que nada se hace porque se acaba de escuchar por los labios del maestro o la maestra el canto de sirena de la sabiduría y el alma se solaza en la anchura cabal del universo.

## CAPÍTULO III

### UN CRITERIO

En su filosofía hallará el educador el punto de partida de su pedagogía. Y la más elemental filosofía de la vida nos demuestra que cada niño contiene posibilidades de desarrollo destinadas a la colaboración social y también a su destrucción. Más delicado que un explosivo siempre pronto a estallar es el temperamento que precisa conducir y aun estimular. Cada niño lleva en sí potencialidades para la adaptación al ambiente social y también potencialidades para transformar la sociedad. Por eso el alcance de su desenvolvimiento escapará siempre a los esquemas, sobrepasará las reglas. Y, con todo, el maestro no ha de cruzarse de brazos como ante un espectáculo. Ni se trata de un espectáculo libre, sino de uno limitado por las trabas de la acción social y de la naturaleza. Y la misión del maestro, en parte, consiste en advertir y prever las consecuencias del choque obligado, del ímpetu individual con la inercia de la colectividad, con la indiferencia de los objetos. El maestro sabe que, por muy excepcional que sea su alumno, fatalmente tendrá que recorrer caminos trillados. Y mientras más genial sea el niño, mayor será la utilidad de disciplinarle los impulsos y de enriquecerlo con la más amplia instrucción en los asuntos generales de conocimiento. Si su misión es inventar, más urgente será advertirle de lo que ya está inventado. En rigor no hay quien no posea siquiera su pequeño fulgor, momento de lujo, único en el escenario del universo. El maestro

recuerde que cada precioso impulso original tiene que insertarse en el empeño colectivo para lograr validez y plenitud. El más ilustre destino se ve subordinado a las leyes naturales y a los comandos de la sociedad, que nadie ignora sin llegar a verse aniquilado. Comprenderá, por lo mismo, el maestro, que se torna desvaído un desarrollo que se desentienda del conocimiento de los objetos que le rodean y de las determinaciones de la ética aceptada por los contemporáneos. Así como se informa al alumno del cálculo que rige la interdependencia de los cuerpos, es menester ilustrarlo sobre los conceptos morales y metafísicos que prevalecen en su tiempo, porque es dentro de ellos donde va a desenvolverse la actividad de su espíritu. De suerte que toda pedagogía implica una tesis sobre el destino y no solamente una ciencia de los objetos. Pedagogía que tome en cuenta únicamente al hombre social será una pedagogía incompleta que, por lo mismo, empequeñece la escuela. Para rehabilitar a la escuela, tenga en cuenta el maestro que cada niño es un desarrollo prodigioso desde la subconsciencia inicial y a través de las labores del aprendizaje hasta la iluminación de los instantes supremos del espíritu. Vea en cada niño la promesa de una gran alma, en vez de la bestezuela de los naturalistas, en lugar del hombre abstracto del racionalismo y por encima del hombre social de los positivistas.

Enhorabuena que la escuela enlace con las actividades sociales. En rigor no hay escuela que no lo haga. Y aun la escuela antigua de tipo libresco respondía a su objetivo: adiestrar funcionarios y magistrados, letrados y profesionales. Ninguna educación más adecuada para un futuro notario que las lenguas muertas y la gramática. La situación, en cambio, se complica cuando la escuela moderna se impone la tarea de educar a las grandes masas de la población. Entonces asume el papel de definidora de la cultura y no sólo de las ramas profesionales. Para que la pretensión de la escuela, en tal situación, no resulte monstruosa, hay que estudiarle no sólo su programa, sino las condiciones de vida de la población que va a educar. Si queremos algún margen de independencia nacional, será menester que nuestra escuela también



revele la singularidad que se deriva de nuestras condiciones especiales sobre el planeta.

Las exigencias defensivas de un pueblo que comienza, frente a un pueblo dominante que empieza a decaer; a ellas debe adaptarse nuestro sistema escolar.

Es indudable que uno de los mayores males de nuestra sociedad y causa primordial de nuestro atraso está en el abandono y el descrédito en que hemos tenido el trabajo manual en nuestras costumbres. La mayor urgencia de nuestra escuela es poner a trabajar estas manos de nuestra raza, que están ociosas desde que la Conquista puso a trabajar al indio y al negro en beneficio de la clase urbana. Pero no por eso vamos a construir una escuela que nada más nos dé operarios. No lograríamos con ello ni siquiera igualar el medio norteamericano, intensamente industrializado, y en cambio nos privaríamos de las ventajas que ofrece una sociedad no maquinizada. En vez de hacer un ejército de mecánicos antes de tener una industria que los aproveche, procuremos lograr conciencias capaces de advertir el interés que la vida ofrece una vez que ha concluido el trabajo. Saber latín proporciona por lo menos el goce de asomarse a cierta literatura; en cambio, un mecánico sin máquinas es inútil, cuando no peligroso. Las escuelas Gary son ya un horror cuando exhiben el niño que juega haciendo casitas iguales a las casas de su barrio. Dejemos que nuestros niños construyan los palacios de Aladino. Que al menos el prematuro operario de la escuela Gary tiene ya seguro, o tuvo, un buen salario en las fábricas del juez millonario que ha dado su nombre a la escuela y a la ciudad de sus explotaciones. En cambio, los alumnos Gary de una escuela de los Andes o de la costa mexicana, ¿qué harían con el fárrago de una enseñanza estrictamente estandarizada? Recuerde el pedagogo sincero que, si se puede educar despertando la curiosidad que se deriva de la necesidad, hay también entre los recursos del humano ingenio la facultad de librarse de la necesidad por la fantasía. Hacer las cosas educa, pero también educa deshacerlas, y desventurado el niño que tenga que jugar siempre a que construye el reloj, nunca a que lo desarma, le suelta las piezas para investigar su secreto, aunque nunca el reloj vuelva a andar.

Suscitar y fortalecer las capacidades que superan el instinto social es, a nuestro juicio, la esencia de la barra educativa, y la tarea contraria, llenar las usinas del industrialismo con operarios adaptados y conformes, no es sino otro caso del materialismo que construyó en Egipto las pirámides: la pedagogía de Mammón.

La educación, en su aspecto de ilustración y escape a las ruindades de lo cotidiano, es algo digno de ser preservado. La perenne insatisfacción del alma halla su estímulo mejor en el trabajo asociado a la cultura. Por eso la escuela no ha de limitarse a enseñarnos a manejar cosas; cualquier viejo taller o cualquier fábrica cumple este objetivo. Las mejores horas de la escuela son las horas aparentemente inútiles en que seguíamos las aventuras de Telémaco, los viajes inverosímiles de San Balandrán o los relatos sospechosos de Marco Polo.

Una escuela democrática deberá preparar al alumno para que resista la calamidad de un exagerado industrialismo como se resiste la plaga: procurando dominarla. Sin hacer de su mal su objetivo. Y su deber es dar a cada hombre los secretos de la sabiduría desinteresada que, al lado de la práctica, se mantiene por los siglos de los siglos, superando siempre a la práctica, corrigiéndola y libertando a la conciencia.

La educación moderna, que abarca a la gleba lo mismo que al privilegiado, ha de dar a cada uno, en su breve paso por las aulas, no sólo cierta especialización técnica que lo habilite para sumarse al ejército irremplazable de los trabajadores, sino también una visión general del mundo invisible, constituido por valores que se disfrutan, sin sentido de rivalidad o competencia, con nuestros semejantes. Valores que unen porque están más allá de la rutina y el apetito y la práctica.

La importancia de la enseñanza literaria es reconocida porque nos da el sésamo de tesoros más preciosos que todo lo que produce el trabajo material del hombre. Dar al niño desamparado el relato de Simbad es obra de caridad espiritual equivalente, por lo menos, al valor de la limosna del pan. En este sentido, la escuela es una institución de beneficencia espiritual que no tiene sustituto. Repartir entre niños y adolescentes y adultos la alegría del

arte noble y sobrehumano es función social del educador que lo acerca al sacerdocio. Colocada entre el taller y la Iglesia, la escuela ha de ser un puente, no un sustituto. Y, aparte de todo símil, reflexiónese en que la labor de la enseñanza contiene más como *tradición puesta al alcance* de cada nueva conciencia que como ensayo de novedades. La verdadera libertad escolar consistiría en ofrecer la sabiduría como se representa un espectáculo y fiando en el poder de fascinación que lo alto y lo noble posee sobre las almas.

Hallar el método para el desarrollo del espectáculo es dar con el secreto de una filosofía. Pues cualquiera enseña a leer y enseña a calcular, y fuera de la escuela se forma el autodidacta, pero lo que sólo la escuela otorga es el método. No me refiero precisamente a la metodología, siempre cosa secundaria, sino al orden según el cual se expone y se da jerarquía a los conocimientos. La cohesión de las distintas ramas del saber es la función esencial de la escuela, y en la importancia de esa cohesión radica la fuerza de la escuela racionalista, entendiéndolo por tal la que posee una doctrina ideológica superior a la práctica. Y es por lo que la escuela simplemente pragmática no es una escuela cabal ni es una escuela moral ni es una escuela acertada, llega apenas a útil. Porque sus discípulos, si a ella sola se atienen, irán por el mundo sin concepto de totalidad, ensayistas de pequeños problemas, operarios de mente y manos, inválidos de la conducta, porque la conducta sólo se mueve ágil y consciente cuando se sabe guiada, por encima de la voluntad propia, por el criterio que organiza los valores conforme a categorías dentro de lo universal y con el propósito de alcanzar lo sobrehumano.

### *Eje y objetivo de la escuela*

Se ha dicho que el niño es el eje de la escuela. Esto es absurdo. El niño no es el eje, sino el fin y el objeto de la enseñanza. El eje de la escuela no puede ser otro que la conciencia del maestro. Tampoco es válido mirar al niño como un eterno infante. Lo que interesa en el niño es su contenido, o sea, el embrión del hombre. Lo más delicado en el niño es el desarrollo, y el educador deberá

dirigirlo y no únicamente limitarse a observarlo. Discutir entonces si el centro de gravedad de la escuela está en el alumno o está en el maestro es gastar energías que hacen falta para establecer la colaboración cordial necesaria. A veces el niño expandirá el alma en ansia de luz. Otras veces el maestro se verá obligado a despertarlo del sopor de la conciencia todavía confusa. Y el maestro se hará eje de la clase cada vez que revele alguno de los secretos de la ley, cuando formula una de las reglas eternas de la sabiduría; cuando expone un teorema, cuando demuestra conducta. Sin renunciar a su autoridad, el maestro procurará hacerla inteligente y benévola. Sin otorgar beligerancia a las apetencias del animalito confiado a su guarda, procurará mostrarse tolerante como un padre. A diferencia del austero pedagogo antiguo, sin caer en las exageraciones del que renuncia a toda autoridad, procurará el maestro hacerse sentir lo menos posible, pero manteniéndose alerta, a fin de auxiliar cuando convenga. Compárese mentalmente el maestro con Virgilio, que sabe acompañar un genio por los caminos del Infierno, Purgatorio y Paraíso. Por lo mismo, ejerce su autoridad con sabiduría, inteligencia y consideración.

Contribuya en buena hora el maestro a extirpar de la conciencia del niño consejas reñidas con el conocimiento científico de la realidad. Pero en lo moral y en lo religioso, sea prudente y evite que un mal uso del libre examen reemplace en el alumno doctrinas coherentes y grandes con interpretaciones individuales de categoría inferior.

Una prolongación de la autoridad del hogar será siempre la mejor forma de la disciplina pedagógica. Y ya se sabe que en el hogar normal rige la ley del amor. Se depura el amor y se convierte en impulso de adelanto espiritual cuando el cristianismo, desalentándolo de la función sexual, erige en modelo de la relación de superior a inferior el afecto del padre. Lo mismo en lo humano que en lo divino. Ya los griegos sospecharon análogo secreto pedagógico cuando daban contornos maternos a la Minerva que protege el destino de sus héroes.

Un sistema parecido no renuncia a la autoridad, pero trata de hacerla inteligente. No da beligerancia a los apetitos ni a los ins-

tintos del pequeño animal escolar, pero sí recomienda respecto de ellos una tolerancia que advierte los riesgos con el cuidado que suele poner el padre. Finalmente, da al maestro como modelo el del padre. Se postulan así las ventajas de una autoridad con amor, a diferencia de la autoridad letrada del pedagogo antiguo, y en oposición de la no autoridad de los sistemas que se recrean observando lo mismo la morbosidad que el prodigio.

Cada maestro ha de sentirse padre más allá de la carne y por la simpatía del espíritu, y cada maestra es una madre que, por estar libre del lazo fisiológico, aprecia mejor la realidad espiritual del educando y su desvalimiento, así como el mejor medio de prestarle socorro. No hay en esto nada nuevo, pero tampoco se ha descubierto hasta hoy sentido más firme de relación entre los seres. El no ser de novedad flamante recomienda estas doctrinas, porque la buena escuela no es artefacto acabado de salir de la fábrica, no es producto para la vitrina de la exposición internacional ni antigualla de arqueólogo, sino elemento vivo y eterno de la cultura. Sus rasgos esenciales se perpetúan en la Historia y en el mito, enriquecidos con el saber peculiar de cada época, pero fieles a la relación fundamental de autoridad con amor que es propio de hijos y padres y de maestros y alumnos. Padres que, por estar desligados del afecto según la materia, suelen juzgar mejor de las necesidades del espíritu y de la ciencia: eso pueden llegar a ser los maestros. Por desgracia, su carácter inevitable de funcionario del Estado suele colocar al maestro en condiciones de dependencia que necesariamente enturbian la santidad de su misión. En rigor no deberían existir intermediarios entre el maestro y la sabiduría, y por desgracia únicamente los grandes y excepcionales maestros sacuden los compromisos y atenuaciones de la verdad que se derivan de las exigencias de la patria, la economía, la política, el partidarismo. El maestro de vocación deberá en cada caso sobreponerse a las conveniencias de su nación y de su época, con el objeto de enseñar la verdad incontaminada. El cumplimiento de semejante misión exige heroísmo, que no hallará el maestro en las normas frías de su razón, pero sí en su fuerza de amor humano por deber divino. En nombre de un compromiso divino enseñará el maestro tal cual su convicción le dicte.

Pero ¿cuál es el método de la transmisión?

Antes de responder distingamos lo que en la transmisión depende del ser del maestro –conciencia con su porción de claridad– y lo que depende de la naturaleza de la materia por enseñar. El influjo personal del maestro es decisivo para despertar los valores morales y espirituales del alumno. Su misión en este sentido consiste en provocar el desenvolvimiento de las potencialidades nobles. Para lograrlo ha de contagiar su propia nobleza, identificándose en el sentir por contacto de alma y alma y por relación de amor, que es equivalente indispensable del raciocinio, que convence en cuestiones de interés, y de la demostración, que determina la verdad en materias científicas.

En cuanto al conocimiento de orden objetivo, el maestro tendrá que adoptar procedimientos concordes de la naturaleza de la ciencia por enseñar. A cada ciencia habrá que respetarle su método propio, más bien que inventarle metodologías que se convierten en pseudociencias adicionales y ficticias. El sistema de Herbart, pese a su intelectualismo, sigue siendo eficaz para las ciencias abstractas. Por mi parte, esbozaré un método que corresponde a las divisiones de mi filosofía. Dentro de lo que llamo filosofía de la física, hay sitio para el conocimiento teórico-práctico del mundo objetivo, física y ciencias naturales, y también para el conocimiento intuitivo del mundo ideal: matemáticas y lógica, y en general las disciplinas idealistas. El método, por lo mismo, ha de ser pragmático, empírico, para la investigación, tal como lo requieren las ciencias aplicadas; pero al mismo tiempo el alumno será llevado a examinar el instrumento de su conocer, la inteligencia que opera según leyes lógicas, necesarias, cuyo origen y método sirven a la práctica, pero no se derivan necesariamente de ella. No bastará, pues, el método inductivo, porque hará falta complementarlo con el método deductivo, generalizador, que es propio de las artes de la reflexión.

Del activismo raciocinado, que es aplicable al conocimiento objetivo, pasaremos en seguida a lo ético por tránsito, en que al cambiar el asunto se hace necesario adoptar nuevo método. Se abre de esta suerte un nuevo capítulo en la clasificación del cono-

cimiento, dedicado al mundo de lo ético, esfera distinta de la esfera física. Aparte de la técnica del *agere* y de la reflexión o *intelligere*, que aplicamos a la física, tendremos que buscar una disciplina especial aplicable a las maneras de la conducta. La nueva disciplina tendrá que atender a los dos factores específicos, responsabilidad y valor, desconocidos del físico. Las materias de esta segunda clasificación consisten de ciencias como la Historia, la economía, la política, que desarrollan su propia manera de crecimiento y de comprensión y sentido. El método para la enseñanza de tal género de conocimientos ya no es predominantemente activo ni exclusivamente intelectualista. Para juzgar la conducta experimentamos con nuestra personalidad y cotejamos sus reflejos más íntimos con la manera de ser de nuestros semejantes, juzgando conforme a valores y ya no según la ley que observamos en los objetos. Descubrimos normas para la acción voluntaria: lo moral, lo inmoral, lo placentero y lo doloroso, etc. Nos hallamos frente a valores de conciencia y ante problemas de responsabilidad. Ni siquiera el método intelectualista puede bastarnos para resolver situaciones parecidas. En ellas aparecen calidades irreducibles a lo abstracto y vivencias que sólo en sí mismas pueden hallar justificación. El gran capítulo de las ciencias morales, entonces, tendrá que ser reconocido por la pedagogía para aplicarle métodos de enseñanza como la persuasión y el ejemplo, que nada tienen que hacer con el conocimiento activo útil para adiestrar las manos ni con la reflexión teórica que se dedica a lo abstracto.

Y todavía, en un más allá de la voluntad, encontramos un tercer orden de realidades y conocimientos que no son objeto ni son ejercicio voluntario ni son conducta. Comprende este orden cuanto se rige por determinaciones de simpatía, belleza y amor. La contemplación del firmamento está a mil leguas, en la escala biológica, del impulso que capta corpúsculos para alimentar la amiba original. Y no sólo es cuestión de distancia, sino de actitud originaria y de punto de vista esencial. No puedo, pues, sin desconocer los medios de la conciencia y las categorías de la realidad que me rodea, aplicar a la enseñanza artística los sistemas del conocimiento

utilitario ni tampoco las normas que rigen la conducta según la noción del deber. Aunque el intelectualista imagine que el *intelligere* basta para la estética, no cabe duda que hay en el arte maneras específicas de conocimiento, el ritmo y la melodía, la dicha y el pavor, modalidades emotivas comparables a las ideas del intelectualismo, pero dotadas de ley propia. Un nuevo método pedagógico nos impone, por lo mismo, el arte. No un simple cambio de disciplina, sino una diferente manera de abordar la realidad específica que se contiene en la gran división de lo estético. La regla del aprendizaje aquí no es activa-reflexiva, como en lo físico, no es normativa-persuasiva, como en lo ético, sino contagiosa y revelatriz. El arte no convence ni invita al aprovechamiento, no persuade ni inquieta el sentido de la responsabilidad; simplemente fascina y engendra dicha. Pensad, para precisar la diferencia, en la sencilla frase común: «la pura alegría del alma que nos causa una música refinada». El pedagogo, al darse cuenta del nuevo valor, busca el método adaptable a su enseñanza, en vez de pretender enseñarlo según el sistema de la física o de la ética.

De todo lo que antecede se deduce la ilegitimidad de reunir las complejas disciplinas necesarias a la más humilde escuela bajo un marbete de ocasión y de particularidad: escuela activa, o del trabajo, o de la experiencia, cuando hay realidades de conocimiento que no son precisamente trabajo ni experiencia.

En cambio, el método complejo que toma en cuenta los diversos caracteres del material a enseñar resulta no sólo más de acuerdo con los hechos, sino también más pedagógico, con tal que obedezca a un orden que garantice la unidad. En el orden que acabo de exponer hay una unidad que va de la periferia al centro, de los hechos a la conciencia. Su unidad aparece en cada momento de la reflexión, porque en cada momento se atiende a la categoría que ocupa el hecho, considerando dentro del engranaje vivo de la conciencia. No se trata, pues, de un eclecticismo de componenda, sino de ordenar categorías que corresponden a la realidad según la estructura misma de nuestra personalidad. Resulta así una ciencia organizada de acuerdo con el juego natural



de la operación consciente y en el orden jerárquico, no simplemente lógico, determinado por nuestros juicios en la más amplia realidad del vivir. La pedagogía que a tal visión corresponde se asocia a la marcha normal de la conciencia según su estructura interior y conforme al orden que ella misma impone a la existencia.

*La escuela elemental*

Con las anotaciones hechas basta para deducir el sistema de escuela que corresponde a una enseñanza ordenada y cabal de todo el saber. Lo intelectual y lo físico se corresponden en nuestra clasificación porque damos a lo intelectual únicamente el alcance objetivo que le señala Bergson. Así, lo aplicamos con exactitud a la ciencia y sólo como auxiliar en las disciplinas de criterio propio, como la moral y la estética. Nos daría, pues, nuestra triple división, física, ética, estética, un plan de ordenamiento de materias más o menos como sigue:

|   |  |
|---|--|
| Conocimiento objetivo o<br>Ciencia de los hechos      | Matemáticas<br>Geografía<br>Historia natural<br>Física y Química<br>Lógica |
| Conocimiento ético o ciencia<br>de la conducta        | Biología<br>Fisiología<br>Psicología<br>Moral-Historia<br>Sociología       |
| Conocimiento estético, o<br>sea, ciencia del espíritu | Plástica<br>Música<br>Poética<br>Filosofía<br>Religión                     |

De intento hago un resumen esquemático que elude el detalle y señala nada más las direcciones generales de la clasificación. No es el momento de justificar una filosofía, sino de indicar el orden que nos sirve de fundamento para nuestras reflexiones sobre el método de la pedagogía y el trabajo en la escuela.

Considerando el conjunto de la sabiduría según el orden indicado, u otro semejante, el problema del maestro consiste en transmitirlo al alumno según los métodos varios que exige la índole de cada enseñanza, pero antes de analizar esos métodos conviene reflexionar en el otro término de la enseñanza, o sea, quien la recibe. Se advierte, desde luego, que el alma joven no es un recipiente vacío donde se vierte un contenido. El alma del alumno está ya ocupada por lo suyo, y surge entonces la tarea de conciliar, combinar y nutrir uno de otro los dos movimientos: el de la sabiduría, que la escuela transmite desde el exterior, y el mundo subjetivo del alumno, que en algunos casos rechaza la aportación externa, en otros la asimila y se acrecienta en ella. Se produce en ese mismo instante un resultado curioso y de la mayor importancia, porque, al ilustrar, la sabiduría crece con la accesión de la nueva conciencia. Y, al mismo tiempo, la nueva conciencia entra al mundo de la ciencia con derechos de ciudadanía plena, como uno que, llegado el momento, se convertirá en reconstructor y factor, acaso reformador, de la substancia espiritual que con el nombre de saber le ha sido impartida.

De esta suerte, el alma ha crecido con la enseñanza, y a su vez la sabiduría gana un elemento activo llamado a renovarla o, por lo menos, a perpetuarla en el tiempo. Lo que se opera en grande cuando la nueva generación se incorpora a la cultura, ya no sólo como heredera, sino también como actora de la inacabable tarea del espíritu. Al mismo tiempo, del número de conciertos y coincidencias felices del saber exterior hecho y el poder subjetivo y recreativo del alma nueva depende la fecundidad de cada época en la historia de la cultura.

Es grande el caudal de sabiduría que el maestro maneja; considérese, sin embargo, que un niño humilde puede estar destinado a intervenir en la ciencia de la escuela para acrecentarla o

para cambiarla; piénsese también que no perduraría la civilización de no efectuarse acertadamente el engrane fecundo de la conciencia de la especie, organizada en la enseñanza, y a la conciencia de la juventud, representada por el alumno.

La solidaridad espiritual que tal reflexión establece reemplazará en los temperamentos fríos la comunicación de simpatía y amor necesaria en el colegio, pero que, por espontánea, pudiera a muchos faltar. Imbuidos, pues, de la convicción de solidaridad no sólo en el trabajo, sino en todos los aspectos de la existencia humana, cooperarán maestro y alumnos.

### *El taller y el aula*

Examinemos ambos en los afanes del taller. La mejor escuela del taller es la del trabajo mismo y no su parodia. El fracaso de los trabajos manuales de índole pedagógica, más que utilitaria, se explica fácilmente. El niño es más inteligente de lo que creemos, y pronto se da cuenta de que una imitación del trabajo del adulto, desprovista de utilidad, no le divierte. Se aburre entonces en clase. Pero si el taller le ofrece los problemas del trabajo mismo, aunque reducidos a su elementalidad, si después de la hora de esfuerzo ve que ha obtenido cosa aprovechable, la curiosidad se ligará con el interés y obtendremos beneficios materiales a la par que educativos. Al mismo tiempo deberá el maestro enseñar las posibilidades del trabajo de las manos como ejercicio desinteresado y originador de goce estético. La talla, agregada al trabajo de carpintería, el moldeado en barro, el dibujo que de industrial pasa a ser artístico, servirán para revelar al discípulo las potencialidades de acción desinteresada que contiene su personalidad. Desde ese momento, aunque se trabaje sobre el mismo material, el método de la enseñanza cambia, como ha cambiado el punto de vista. El criterio ya no será utilitario, sino estético, y el propósito deja de ser un simple *hacer* para convertirse en goce de la acción de belleza.

Si del taller pasamos al aula, el criterio pragmático sufre mayor eclipse. Aún dentro del capítulo que hemos titulado físico, y en las ramas de la ciencia concreta, el interés principal de la con-

ciencia no es *aprovechar*, sino *entender*. El saber teórico es una necesidad más viva del alma que todas las experiencias concretas. En ese terreno la escuela no puede adoptar el método activo, sino que tiene que dejar de ser escuela del trabajo para convertirse al intelectualismo, que es el método propio de la teoría. Y así vayan, como deben ir, ligados el trabajo del laboratorio y la teoría matemática, siempre deberá reflexionarse en que una atención constante a la teoría es la única manera de hacer válida y de justificar la experiencia. Cuando se abusa de la experiencia en el sentido de presentarla desligada de teorías, se corre el peligro de dar un conjunto de hechos obtenidos conforme a rutinas, pero sin sentido general que los explique y englobe. Se teme a menudo la rutina de la regla, pero también hay rutina en una experiencia que no sabe por qué hace las cosas, que ignora el fundamento teórico, así sea hipotético, de la receta del laboratorio. En todo momento ha de recordar el educador la regla del sabio, que es acompañar siempre el hecho de la hipótesis, y viceversa, pero contando con que hay siempre mayor virtualidad en la hipótesis.

Esa suerte de pensamiento muscular que recomienda el pragmatismo, reducido a términos filosóficos revela una confusión del pensar, que es manejo de ideas, y el actuar, que es destreza manual. La conciencia, para su salud, necesita de la especulación puramente ideal, desentendida de la preocupación del aprovechamiento. De allí la conveniencia de conservar a las clases de teoría, como, por ejemplo, las matemáticas y la lógica, su carácter de formulismo espiritual. Habrá que ser, por lo mismo, rigurosamente pragmático en el taller, pero juiciosamente intelectualista en el aula. Al fin y al cabo, el aula seguirá siendo el lugar esencial de la escuela. De nada servirá el paseo por el campo para la ilustración de la enseñanza botánica, si después, en el pupitre, no se cataloga, registra y ordena la experiencia conforme a las categorías de la inteligencia. En un ambiente dominado por los hechos, la escuela es órgano social del conocimiento, encargado de esclarecer los hechos.

### *La conducta*

También en el aula estudiarán, discípulos y maestros, las cuestiones relacionadas con nuestra conducta, desarrollándola en

las distintas ramas de conocimientos a que ha dado lugar. El criterio general de estos estudios, pese al pragmatismo que los asimila a la fabricación de los útiles y la técnica utilitaria, es un criterio que se expresa en el ejemplo y el mandato de los más altos casos humanos. Moisés y los apóstoles, San Francisco: he allí los maestros de la moral. Entre estas cumbres y la biología de ambos hay un conjunto de actividades semi-éticas repartido en ciencias como la fisiología y la medicina y la higiene, la Historia y la política. La relación íntima que estas diversas ciencias establecen entre maestro y discípulo es distinta de la que se deriva del estudio de las ciencias físicas. En las primeras hablamos de un concierto y engrane fecundo del saber hecho y la generación nueva, cuyo resultado es perpetuar y enriquecer, rejuvenecer el conocimiento. En las ciencias morales la liga de maestro y discípulo se vuelve más honda, porque la acción humana es en ellas más importante y creadora. Se despierta el interés de mantener y acrecentar ciertos matices de la convicción, y el maestro, inevitablemente, buscará afiliados. En el caso de las ciencias físicas se persigue una verdad útil o una verdad abstracta; el cultivo de las ciencias morales determina movimientos de interés concreto. Maestro y discípulo se ven colocados en un terreno en el que nada es tan difícil como la neutralidad. El conflicto del propósito social contenido en la doctrina que enseña la escuela y la opinión del maestro, que puede no coincidir con el mismo, y la ambición del alumno, que suele ser también divergente, crea situaciones que para ser fecundas tienen que inspirarse en el denominador común de una ética basada en tolerancia y fraternidad. Los caminos pueden ser diferentes, las opiniones pueden variar, con tal que todo concurra al logro de una mayor exaltación de los valores supremos.

En el caso de las ciencias físicas dijimos que maestro y alumno se sentirían ligados por solidaridad en la obra de la cultura, pese a la diversidad de las teorías y los descubrimientos. En el campo del conocimiento moral debe unirnos el común propósito fraterno de salvación.

### *El arte*

Pasando en seguida al examen de los métodos aplicables a la enseñanza de las disciplinas propiamente espirituales que se engloban en la palabra arte, diremos que aquí el propósito esencial es lograr una comunidad entre alumno y maestro. Comunidad en la percepción y goce del valor espiritual, y no obstante que las maneras de la percepción sean diferentes. Cada cual, en efecto, entiende el arte a su modo, pero lo valioso de la experiencia artística es que nos lleva a todos a convivir en una realidad que nos trasciende. El método para la enseñanza de las disciplinas del arte puede resumirse en esa sola palabra: comunión. Descubrir las maneras de hacer fácil y fecunda nuestra inteligencia y goce del valor artístico, es decir, llevarnos a comunión con lo bello, tal es la pedagogía propia del arte. A diferencia de la pedagogía intelectualista necesaria a la ciencia, y del sentido fraterno necesario a la ética, el pedagogo artista, por fascinación y magia, ha de llevarnos a la comprensión total activa, intelectual, amativa y estética, o comunión cabal con los más altos valores del espíritu.

En la enseñanza del arte, en efecto, ya no priva el ingenio que construye aparatos según el propósito utilitario, sino la fantasía, que acomete preferentemente lo imposible y lo inútil. Tampoco tiénese en cuenta el interés del moralista, y puede trascenderse la fraternidad, llevando la conciencia al goce y plenitud de lo Absoluto.

Con el objeto de precisar la aplicación de las generalidades asentadas, emprenderemos en el capítulo siguiente el examen detallado del trabajo escolar, según se desarrolla en los programas correspondientes.

## CAPÍTULO IV

### **PROGRAMA ESCOLAR. EDUCACIÓN FÍSICA. ATENCIÓN MÉDICA**

Examen médico previo al ingreso escolar, a efecto de aislar a los niños enfermos y, si es posible, curarlos. Hasta donde lo permitan las posibilidades económicas, los niños de herencia tuberculosa o sifilítica se educarán en establecimientos especiales, mezcla de sanatorio y escuela. Los mejores que conozco son los que funcionaban en Viena, bajo los socialistas. En los centros de población que disponen de recursos se hará también la separación de los anormales. Para la atención de los sobrenormales o singularmente despiertos bastará con la flexibilidad en la promoción de los grados. Para la curación de enfermedades contagiosas de la piel suelen servir los dispensarios escolares. El régimen de éstos debe ser primordial de atención de los enfermos y curación. Sólo secundariamente, y después de atender los casos, se permitirá que el personal médico se dedique a tareas de investigación y de estadística. En el sistema curativo mismo, la autoridad escolar intervendrá para evitar el abuso de la terapéutica que tiende a curar con drogas situaciones que más bien requieren de alimentos. En mi experiencia de México se vio la ventaja de distraer hacia el comedor escolar buena parte de los fondos gastados en médicos que rinden informes o recetan medicinas. En un gran número de casos, el comedor hizo innecesaria la actividad médica profesional. La escuela pública, para la cual escribimos, no deberá, por lo mismo, desperdiciar mucha energía ni gasto en

averiguar lo obvio ni en catalogar calamidades que es mejor des-  
terrar. Deberá proceder siempre en términos de multitud. Aparte  
del aislamiento de los contagiosos y junto con la alimentación,  
que no basta recomendar, que en muchos casos es necesario dar,  
la escuela deberá disponer de los medios necesarios para exigir  
el aseo. En México, en las escuelas de los barrios humildes, el  
primer útil del maestro fue la máquina de cortar el pelo; el pri-  
mer artículo de *toilette*, el paquete de los polvos insecticidas.  
Venía después el baño obligatorio.

### *El baño*

Para poder exigir el baño la escuela ha de darlo higiénico, caliente;  
en lo posible, atractivo. La piscina es en esta materia la perfección,  
pero no debe usarse cuando no hay antes un buen servicio de agua  
caliente que asegure el aseo escrupuloso de cada nadador. El esta-  
blecimiento de baños es la antesala del departamento físico esco-  
lar. En las ciudades es fácil dotar a las escuelas de baño y, en  
rigor, no debiera darse educación física si él falta. Pues ya se  
sabe con qué dificultades tropiezan los alumnos de los hogares  
pobres en esta materia, y no hay derecho para ponerlos a sudar  
sin darles oportunidad inmediata y cómoda de aseo. En el cam-  
po, donde la construcción escolar es modesta, la sala de baños  
puede verse reemplazada por la excursión al río o a la playa, bajo  
la dirección del profesor y para aprovechar de paso el baño como  
ejercicio de natación.

*El comedor escolar.* Descontado el inconveniente del gastos,  
que tantos gobiernos no se deciden a afrontar, pero que bien ad-  
ministrado resulta módico, digamos que no hay escuela comple-  
ta sin un buen comedor. La mayoría de los alumnos procede de  
hogares donde no se sabe comer o no hay bastante de comer. El  
servicio de alimentación de la escuela, dirigido por expertos, no  
sólo asegura alimentación adecuada a las necesidades del alum-  
no. Además deberá enseñarle a sacar ventaja de los productos de  
la región que habita. En lugares de producción escasa, el sistema  
de alimentación escolar estimulará el cultivo de legumbres, que  
en los hogares de los países carnívoros se comen poco, más bien



por ignorancia que por pobreza. La mesa de la escuela deberá ser un modelo de dieta, por la combinación científica de los alimentos según vitaminas y propiedades alimenticias, y también como aprovechamiento inteligente de los recursos de cada localidad. Es decir, combatirá la tendencia a la cocina internacional *standard* y fomentará el condimento local sano y artístico, a menudo el más económico. El sentar a la misma mesa alumnos de distinta clase social fomenta la camaradería y educa con la emulación. La mesa en común será escuela de buenas maneras, si no para los ya refinados, sí para los que carecen de ejemplo en el hogar. Por muchas razones, es recomendable que por lo menos una comida la hagan todos los niños en la escuela, y no será completa una escuela sin refectorio.

*Servicio dental.* El deplorable estado de los dientes de los niños pobres obliga a la escuela a intervenir. Creí hacer algo nuevo instalando dispensarios dentales gratuitos para el servicio exclusivo de los niños de las escuelas mexicanas y años después visité los flamantes dispensarios que existen en Viena y que funcionan como anexo del servicio médico. En la escuela mexicana más bien adoptamos el sistema del servicio especial dentro de la escuela misma. De paso, en la antesala del dentista se guardaba el botiquín de urgencia, que la misma maestra aprende a manejar. Así como la medicina general me preocupó muy poco, creyendo reemplazarla con los baños, el comedor y el deporte, siempre he creído que el servicio dental es urgente y debe darse como parte del material necesario para el trabajo de la escuela.

*El gimnasio.* Transando disputas sobre el predominio del gimnasio sobre el deporte, y viceversa, conviene establecer gimnasios con unos cuantos aparatos y régimen de gimnasia rítmica (con música). El costo elevado de maestro especial y pianista puede evitarse en el día mediante un buen servicio radiofónico, que debería ligar cada escuela con centros dependientes de la Dirección de Educación Física, rama obligada del ministerio de Educación. Desde dichos centro, a horas convenidas, podrían dirigirse los ejercicios rimados y sonoros de la infancia de toda una nación. Por lo pronto, la escuela ha de disponer de gimnasio ce-

rado para los días de lluvia y de espacios abiertos para el tiempo claro.

El gimnasio debe tomarse como una preparación para el deporte. Cada escuela ha de disponer de un campo deportivo, además del gimnasio. En el deporte, aparte del juego saludable al aire libre, ha de buscarse la educación moral que se deriva del trabajo desinteresado en compañía, el *team-work* de que hablan los yanquis, y el espíritu de sacrificio en el triunfo; la lealtad para perder de que nos hablan los especialistas, y también la vieja lección de los griegos, el disfrute de belleza que hay en el atletismo. Además, la virtud cristiana que busca vencer con el deporte la sensualidad.

Cuando se llega al júbilo del torneo atlético, el educador puede decir que ha logrado hacer hablar su pleno lenguaje al cuerpo desde el servicio modesto de la fisiología a través de los menesteres del trabajo material y hasta el inútil magnífico esplendor del ejercicio cuya meta es la alegría del espíritu. Y la educación física ha completado entonces su ciclo.

Para la exhibición de esta victoria se dota a las escuelas, siempre que es posible, de un estadio anexo al baño y al campo deportivo y gimnasios; en él se pasa de la higiene a la estética. Al hablar de la educación estética veremos cómo enlaza en el estadio la plática con la música por medio de la danza. Y cómo la danza constituye la plenitud de la enseñanza física, al mismo tiempo que una de las rutas del conocimiento estético. ¡El camino que sigue el cuerpo para llegar, entero y luminoso, al espíritu! Especialmente en la mujer, es este un camino obligado. El hombre puede quedarse en la fuerza generosamente concertada de un buen deporte; la mujer ha de saltar, por encima del deporte violento, a su reino natural, que es el baile.

*El trabajo.* El instinto predatorio de la amiba, metodizado; la caza y la pesca elevadas a la categoría de la industria, he ahí la posición del trabajo en el concierto de las actividades humanas. Y como ninguna función orgánica tiene la exigencia del hambre, que nos llama a diario a comer, y como no hay en la creación organismo más desamparado que el nuestro, necesitado de abri-

go y cuidados, resulta que, por antonomasia, trabajo y acción humana son idénticos. Lo que no obsta para que trabajo y actividad libre y gozosa del espíritu se excluyan. Entramos, pues, al taller como quien paga un tributo, como quien expía una culpa, y no como quien va a buscar allí dentro un ideal. Otra cosa es que hagamos de nuestra estancia en el taller un ejercicio sincero y eficaz. El trabajo lo hace, incluso con alegría, el alma que ha conquistado el dominio; pero lo que no será perdonable es pretender encontrar en el taller un arquetipo de la actividad, ni en el trabajo un fin, una justificación de la vida.

Nunca un fin y sí el más puro, indispensable y eficaz de los medios. Reconociéndolo de esta forma, lograremos quitar al taller el carácter de ergástula para convertirlo en ejercicio de superación. El trabajo como medio de satisfacer nuestras necesidades corpóreas, como recurso de afianzamiento del bienestar de todos los hombres y libre de la maldición que consiste en sudar para el medro del privilegio, para perpetuación de la injusticia. En estas condiciones de espíritu entrará el alumno libre al taller escolar, que es anticipación de la usina; a la granja escolar, que es reducción de la faena agrícola. La preocupación que inspira a los maestros de tales disciplinas es familiarizar a la masa de nuestra población con el uso de los instrumentos modernos de trabajo, la máquina en todas sus aplicaciones eficaces para nuestra economía. Nuestro medio no está, como el norteamericano, saturado de maquinismo, sino todavía, como el egipcio, urgido de adoptar el motor y la bomba de riego en reemplazo del músculo humano. En general, nuestra escuela debe procurar la orientación del alumno a las labores modernas del campo. El proceso de descongestionamiento de los centros urbanos, que corresponde a la economía de nuestra época, se favorece de esta suerte desde el comienzo de la vocación escolar. El amor de la naturaleza se desarrolla asimismo concurrentemente. Esto no quiere decir que cada región descuide las ventajas de la industria de que vive. Según la economía de cada sitio, se crearán en la escuela talleres y se complementará, en todo caso, la enseñanza con visitas a fábricas y establecimientos industriales de interés. En las escuelas de niñas cambia, por

supuesto, la índole del taller. La costura y la cocina son clases obligatorias para todas las alumnas, aparte las pequeñas industrias de cuyo desarrollo nos ocuparemos en el capítulo de la enseñanza secundaria.

La consecuencia ética del trabajo en la escuela debe precisarse llamando la atención del niño sobre la necesidad de que su trabajo sea útil. No se trabaja por deber abstracto, sino para acrecentar la producción de aquello que el hombre necesita. Pero sí es un deber colaborar a esa producción. Además, en la organización de todos los trabajos se procurará que el alumno aprenda la lección primera del trabajo físico, que es servirnos a nosotros mismos; limpiar nuestro pupitre o nuestro banco, recoger el desecho por nosotros originado; en una palabra, proceder como si no existiese en el mundo una casta dedicada al servicio doméstico. Empezando con valentía los trabajos más penosos y desagradables, aparte de que se desarrolla en el alumno la humildad que fortalece el carácter, se le imprime también la convicción de la necesidad y la dignidad de toda clase de trabajo útil. Lo que para el alumno acomodado es ejercicio ético, para el alumno pobre suele ser repetición de tareas que quizás ya hizo en casa; resulta, por lo mismo, muy conveniente que la tarea humilde se realice en común. En ciertas circunstancias no habrá otra manera de asear clases que encomendando el aseo a los propios alumnos. En las barriadas pobres de la ciudad de México llegamos al extremo de encomendar a los alumnos el aseo semanal (por ejemplo, cada sábado por la tarde) de las calles y vacíos anexos a la escuela y descuidados por el municipio.

Hacer la tarea urgente y útil y reclamar después contra quien debió hacerla era ya un buen comienzo de disciplina social. Sin buscarlo, obtuvo nuestra escuela en estos casos un efecto de ejemplaridad que movía a los vecinos emparentados en su mayoría con los alumnos, a colaborar con ellos en el servicio colectivo. La escuela irradió así acción benéfica y empezó a ser estimada aun por aquellos que antes la vieran con indiferencia. Según las condiciones especiales de cada localidad podrá la escuela hacerse sentir de esta manera por sus trabajos, encaminados a una práctica eficaz y no sólo por aprendizaje, que repite los gestos del trabajador, pero

no rinde frutos. Sin exagerar tendencias, que distraerían a la escuela de sus fines propios, se puede crear de esta manera una escuela colocada a la cabeza de la colectividad, avanzada de la reforma de las costumbres, y no la escuela pasiva éticamente, una escuela que toma del ambiente su regla. Desde luego se ve que hace falta una escuela que se adelante un poco y en cada una de sus actividades a la pasividad o la corrupción de su ambiente.

Si la escuela anglosajona reconoce beneficios a la introducción del trabajo manual, trabajo de tipo útil y no ejercicios pedagógicos de *trabajos escolares*, por demás está decir la influencia generadora que entre nosotros ejercita. Un anglosajón es, en general, un hombre que no ha dejado de usar sus manos. Un latinoamericano habita medios en que la mayoría de la población trabaja con las manos, pero la minoría dirigente se abstiene aun de acarrear un pequeño bulto en la calle. Ir a la escuela ha sido entre nosotros sinónimo de abandonar el trabajo manual o escamotearlo, defraudarlo. El tipo señorito supone una herencia confusa de gentes que, corrompidas por la situación social que se deriva de toda conquista, se habían habituado a usar del indio o del negro aún para los nimios servicios de la atención personal. Nuestra decadencia encuentra en este abuso una de sus causas. Y es sano y prometedor que hoy la nueva generación se adiestre en la práctica, se haga de nuevo manos, en compañía de los hijos de los indios y los negros, nuestros compatriotas. De esta suerte, la nobleza verdadera, que es esfuerzo puesto al servicio del hombre, podrá superar los prejuicios de una supuesta aristocracia fundada en el fraude al esfuerzo útil y en la humillación del semejante que por necesidad nos reemplaza en la tarea. Los dichosos resultados de la faena humilde enseñarán al niño la primera lección del carácter. Desempolvar un muro, lavar un piso, desyerbar el prado de la siembra escolar, cada una de estas humildes tareas puede ser convertida en ejercicio primario de heroísmo.

### *Trabajo, técnica y ciencia*

Iniciarse en las actividades del trabajo, que obligan incluso a la célula viviente, será la primera conquista del alumno. Pero en el

hombre el trabajo está auxiliado por una larga experiencia, que abrevia, facilita el esfuerzo y multiplica sus frutos. Desde el hacha de sílex hasta el motor de electricidad hay un camino que es el de la técnica, y para aprender esa técnica, llevada hasta el día, se acude a la escuela. La técnica se descompone en una infinidad de disciplinas, artificios, sistemas y ciencias. En rigor, la ciencia no es otra cosa que la teoría de la técnica, la manera más general de nuestras relaciones con el objeto. La ciencia experimental que domina nuestra época y que comienza con Galileo pudo en un principio imaginar que abarcaría todas las actividades humanas. Hoy sabe que no sabe sino lo que atañe al objeto. Acerca de nuestro destino ni una palabra sabe la ciencia. Su fin es enseñarnos a aprovechar el objeto, y fuera de esta acción práctica no tiene la ciencia derecho alguno sobre la sabiduría. Cuando quiso hacerse filósofa remató en el agnosticismo. Le alabaremos su prudencia, que reconoce sus límites, y haremos constar el camino paralelo que la razón, el órgano predilecto de la ciencia, siguió cuando Kant la lleva a las antinomias. Ni la experiencia ni el razonamiento lógico van a darnos entonces otra cosa que una maravillosa destreza para actuar sobre las cosas. Razonar es objetivar, diría más tarde Bergson, y entonces vemos cómo se estrecha el lazo que ata la técnica y el razonamiento, la experiencia y la lógica, disciplinas acomodadas al objeto. Para investigar la vida del espíritu ya empleará la escuela otras disciplinas más adecuadas; el sentido moral y el gusto estético obedecen ambos al *ordo amoris* que rige el espíritu. Por lo pronto, estamos en el capítulo de lo que hemos llamado la física del conocimiento. La materia que abarca este capítulo empieza con el salvaje que talla el bastón de sus cacerías y se cierra con la última aplicación de la termodinámica a la industria y con la última teoría matemática sobre la íntima naturaleza del átomo. Al lado de este vasto proceso técnico-científico hay otro que comienza cuando el salvaje reposa, imagina y dibuja la carrera del ciervo que ha perseguido en el día. Se inicia entonces un orden que remata en la Divina Comedia o en el Evangelio. Según ya se ha indicado, la escuela recoge este género inmaterial de conocimientos y lo desenvuelve dentro

del mismo programa del día escolar, pero según el orden que le es propio y con independencia estructural dentro del marco del programa. Señalamos la presencia de este orden no científico, al lado mismo de la enseñanza científica, tan sólo para precisar mejor el carácter objetivo y pragmático, y también intelectual y teórico, del grupo de conocimientos que se amparan bajo el régimen de la ciencia y sus métodos.

Dentro de la rama de la enseñanza objetiva es menester distinguir dos períodos de actividad que suponen dos métodos de adquisición de conocimiento y también de transmisión, o sea, de enseñanza. Mientras sólo se trata de cuestiones de técnica, bastará con ejercicios de adiestramiento. Dentro de la técnica estamos en el reino del *doing*, la región del hacer. Pero hay un instante delicado y fecundo en que la técnica vacila en busca de maneras nuevas de abordar sus problemas. Sobre el práctico, que repite el gesto del trabajo sin pensar en la relación sujeto-objeto que supone el trabajo, aparece el teórico, que investiga la ley del objeto y la ley del sujeto y la manera de sus conciliaciones y convergencias. Nace entonces la ciencia y, con ella, la necesidad de un nuevo método pedagógico. Ya no bastará el hacer, porque hace falta además el reflexionar. Y no será suficiente con el instinto que mueve el músculo, porque hacen falta los recursos de la razón inductiva y deductiva para investigar y para coordinar el contenido de la experiencia científica. Desde que el alumno deja el taller donde maneja el objeto y penetra en el aula donde va a reflexionar sobre el objeto, el método de la enseñanza debe transformarse. Ya no se buscará directamente el aprovechamiento del objeto, sino la introducción del plan del objeto en el plan de la inteligencia. Y la inteligencia posee leyes y modalidades diferentes de las leyes del objeto. Además, los propósitos del acto inteligente suelen demostrar un carácter desinteresado que no conoce la práctica. Y, al mismo tiempo, las leyes más fecundas de la práctica se derivan de esta actividad científica desinteresada y antipragmática. Para enseñar entonces la ciencia conviene, por lo mismo, un método a la vez práctico y teórico. Por ejemplo, en matemáticas, la exposición de la teoría será seguida de ejercicios en común y

también de memorización, que convierta en automatismo mental conocimientos elementales como la tabla de Pitágoras y los teoremas de Euclides. En seguida, para la enseñanza de las ciencias físicas se enterará el alumno de los medios de aplicación, de la teoría a la realidad, o, si se quiere, practicará sobre el objeto, haciéndose la ilusión de que descubre las leyes ya obvias –juego preferido de la escuela nueva– y de todas maneras se dará preferencia al trabajo del gabinete en física o al laboratorio en química. Pero sin prescindir de textos y lecciones que reafirmen la visión de conjunto de la materia estudiada. Es indispensable, desde luego, complementar los ejercicios prácticos con visitas a fábricas y plantas industriales, pero también hacen falta conferencias y academias donde se presente el panorama entero de la ciencia especial, su historia y sus relaciones con las ciencias afines. En general, se procurará que la práctica preceda a la teoría, puesto que este método beneficia a los temperamentos tardíos, que son el promedio, pero conviene que el maestro invierta alguna vez las circunstancias, haciendo notar que el sabio que inventa ensaya la teoría que previamente ha formulado. Antes de que le hable la realidad su inteligencia le indica el camino. Se ve, pues, que en cada caso el método ha de ser activo para los aprendizajes que importan adiestramiento, pero intelectualista, lógico y teórico para el conocimiento que precede y supera y engendra la práctica. El programa educativo ha de ser elástico, para seguir la índole de cada disciplina y el método que nuestra naturaleza emplea frente a las distintas ramas del conocimiento. En cada momento lo objetivo debe ser puesto en su sitio, para evitar sus intromisiones en los órdenes superiores de la conciencia. También, y desde el punto de vista pedagógico, no habrá más remedio que aprovechar las inclinaciones naturales del niño; algunos necesitan la explicación objetiva; otros, más ágiles, repugnan más bien toda objetivación de la idea y brincando sobre la práctica se establecen en la teoría. ¡Temperamentos de razonadores o temperamentos poetas! Someterlos a las exigencias de «la escuela de la acción» y al filosofismo de los pragmatistas equivale a sevicia mental, aparte de que viola y lleva al ridículo el método científico.



Reservemos, pues, para las horas del taller y la práctica el criterio pragmático y apliquemos criterio intelectualista cuando se trate de estudiar la razón en sus funciones de lógica. Escuela activa en lo que se refiere al trabajo, escuela intelectualista en lo que se refiere al aprendizaje de la ciencia abstracta, escuela ética en lo que se refiere al conocimiento de los valores que entran bajo la segunda categoría de nuestra clasificación general. La historia natural, por otra parte, nos da el camino para llegar sin sobresalto al terreno nuevo de la ética, puesto que ya en biología observará el alumno al animal, y aun a la célula, moviéndose conforme a propósitos vagos, ejercitando un comportamiento emparentado con la voluntad que se ejercita en el hombre. Digamos, de paso, que en el estudio del comportamiento biológico la observación metódica es la mejor guía de la verdad. En vano aplicaríamos regla exterior a lo que lleva su propio impulso y es conveniente observar en su íntimo desarrollo. Con lo que se confirma que cada ciencia trae consigo la disciplina de su crecimiento y, por lo mismo, la pedagogía adecuada a su estudio.



## CAPÍTULO V

# EDUCACIÓN ÉTICA

Después de enterarse del mundo de los objetos y de las leyes que los rigen, o al mismo tiempo que de todo esto se entera, el alumno se pone en contacto con los hombres y consigo mismo desde un punto de vista ya no objetivo y científico, sino interior, subjetivo y social. Desde el punto de vista del conocimiento nuestro cuerpo y nuestra subjetividad son objeto; pero desde el punto de vista ético hay en nosotros y hay en todo organismo vivo un ente de acción que produce sucesos. La ley de estos sucesos vitales no es la misma que la ley de los objetos. Su estudio requiere observaciones y métodos diferentes de los que rigen para el objeto. Y así como el objeto está sometido a leyes uniformes o secundarias, previsibles dentro de ciertos límites, la acción del sujeto o su conducta está regida ya no por consecuencias directas, sino por estimación de valores. La tabla de estos valores, su índole y jerarquía forma todo el asunto de la ética, pero se descompone la acción del hombre en tal variedad de ensayos que ha sido menester catalogar la conducta en ciencias, tal y como se ha subdividido el conocimiento del objeto en física, química, etc. Disciplinas parciales de la conducta son la Historia, la antropogeografía, el Derecho, la economía, la política.

La enseñanza capital que el maestro derivará de las disciplinas humanas es que nuestra personalidad se aparta del simple pragmatismo de la célula biológica y del orden zoológico al de-

sarrollarse nuestro sentido de responsabilidad, que no conocen las especies. Aparece con él la voluntad, dotada de orientación, capacitada para elegir entre diversas intenciones. Desde el punto de vista de la moral, las cosas y las acciones adquieren valor por obra del significado que asuman en relación con nuestros fines vitales. La distinción de lo bueno y lo malo, ignorada del físico, es capital para el moralista.

En los tiempos que corren, la filosofía abre nuevos capítulos para el examen de problemas como el del valor y la responsabilidad. La antigüedad también había reconocido la importancia y la amplitud de los problemas éticos y la autonomía de las ciencias que de ellos se derivan. Es claro que en el estudio de la ética, de la política, prevalecerá en la escuela el criterio de la filosofía que se le imponga en cada época. Pero lo que siempre deberá defender el maestro es el derecho del alumno a la amplitud de la información que le permita consolidar ese criterio. En cuanto al método pedagógico aplicable a este género de disciplinas, no cabe duda que vale más un Herbart, aunque ya tenga cincuenta años en uso, que un pragmatista de la última promoción escolar recién salido del laboratorio, donde observará los reflejos del conejo parcialmente descerebralizado. Las reglas de la conducta humana son creación de los mejores ejemplares de la especie. Se afirman en los ejemplos de la santidad. Pues así como el artista por intuición genial descubre las maneras del arte, la moral también es inspiración sublime del alma esforzada, héroe o santo. ¿Cuáles son las virtudes superiores del héroe, y cuál es, por lo mismo, el arquetipo de la conducta? He ahí un tema fundamental de todas las enseñanzas éticas. Ninguna escuela se excusará de resolverlo, aun cuando tenga que supeditar su juicio a las exigencias de la localidad, el patriotismo y la época. Instintivamente y por intereses de política, todas las escuelas del mundo reconocen prototipos locales: los Washingtons y los Morelos y los Bolívars; pero lo que interesa es el tipo humano que cada escuela adopte por encima de lo nacional. Ya se entiende que lo nacional suele ser únicamente concesión a las exigencias históricas de una patria o de una estirpe. Lo que de veras interesa al alma inmortal de cada

alumno, por encima de su alma social, es la altura y calidad de los hombres universales que se acostumbre a reverenciar. Determinará este ejercicio una suerte de objetivación de la ética: su encarnación. Importante también será el estudio de la ética en sí, o sea, de los valores que rigen, con categoría independiente del caso humano singular. Cada época profesa una teoría de estos valores, pero eso no impide, al contrario, permite descubrir lo que perdura a través de las épocas como esencia y como imperativo del fenómeno ético. No es este el sitio a propósito para exponer una moral, pues nos basta con señalar la pedagogía aplicable al asunto.

Esta pedagogía deberá ser humanística, histórica y hasta utilitaria cuando se trate de juzgar los casos o los hombres en que se cumple el proceso ético; deberá ser intelectualista, razonadora, lógica, cuando se trate de analizar los caracteres universales que obtiene el pensamiento ético. Pero no se puede juzgar en definitiva el valor ético sin referirlo a la actividad inmediatamente superior de lo estético y al concepto de lo absoluto que se adopte. Por lo pronto, y como norma escolar, me parece que no hay inconveniente en decir que el hombre-tipo de nuestra época en materia de moral no es, como ha solido serlo, ni el audaz que gane mando, ni el inteligente con egoísta habilidad, sino el más capaz de servir, por más dispuesto que se halle a renunciar a las propias conveniencias pequeñas. Nuestra época, como todas necesita de jerarquías, pero está fatigada de los que se fundan en simple fuerza o en herencia o en sólo talento y ambiciona desarrollar aristocracias capaces de sacrificio y conscientes de los fines elevados de la naturaleza humana, decididas a hacerlos prevalecer sobre los fines secundarios. Una nueva espiritualidad y un nuevo heroísmo, con viejo sentido de sumisión de lo temporal a lo eterno.

O, para ilustrar con ejemplos la escuela activa, acabará por darnos de modelo humano un Ford prohibicionista y mecánico, filántropo y capataz. La escuela patriótica nos presenta generales que se supone ganaron batallas. La escuela política nos inventa prestigios a lo Lincoln. La escuela religiosa nos ofrece la subli-

midad de un San Francisco y no pocos inútiles rezanderos de santoral. La escuela del presente necesita héroes capaces de establecer no el armonismo krausista, mediocre ficción, sino la jerarquía de los valores permanentes del hombre; abajo, los objetos; en medio, la conducta que persigue propósitos sociales; arriba, el espíritu que se recrea en los valores fundamentales y eternos. Un héroe capaz de trabajar con las manos —el mismo Jesús así lo hizo en su mocedad—, capaz también de manejar aparatos y disciplinas científicas; un hombre preocupado de la conducta recta según la ley eterna y por encima de los halagos del éxito, y un hombre, además, cuya pupila asome al esplendor invisible. Pero, en general, la escuela será deficiente en moral, porque ésta es asunto de religión.

## CAPÍTULO VI

# EDUCACIÓN ESTÉTICA

Las exigencias del tercer tipo de hombre que cada uno de nosotros lleva dentro comienzan en los ensueños de la infancia –no en el juego– y terminan en el arte del sinfonista, en la visión del poeta.

Cuando el niño imagina hace arte, y cuando medita su fantasía levanta construcciones más hermosas que las de la ciencia del ingeniero. Y es necesario que el pedagogo no estorbe el fluir espontáneo de la conciencia artística. Y destruye, no sólo obstruye, el sentido profundo del arte la pretensión pragmática de convertir el gusto estético en una suerte de prolongación del trabajo industrial. Como cuando los niños de Dewey se dan cuenta de que es preciso decorar la vivienda estandarizada, que han construido de cartón, según el modelo de las casas iguales de los trabajadores socializados.

El arte no nace con el decorado; al contrario, en él acaba. Iniciar al niño partiendo del decorado es lo mismo que hacerle beber en la fuente recién agotada.

El educador incontaminado del morbo pragmático pondrá al niño de lleno en el misterio de la melodía, le empaparará de su mensaje claro, dejándole pensativo y temblante de indecisión. Los útiles del trabajo se han quedado guardados en el taller; la lógica misma se ha quedado encerrada en el aula, y ahora, en el aire libre o en el teatro, canta su trino el pájaro del espíritu. Dejad

que el prodigio estremezca las almas. Resistid la tendencia a las explicaciones baratas; nada de justificaciones utilitarias. No hace falta pedir permiso para existir. Por otra parte, bastará con que insinuéis; canta, porque eso te conduce a una profesión lucrativa, para que pierda su inocencia la voz cantora. Bastará que el canto aparezca como la parte inflexible de un programa impuesto por autoridad o por tesis intelectualista para que el encanto propio del arte se disipe. ¡Canta por la dicha del canto! ¡Dibuja para retener la inútil belleza del perfil! No hay en arte otra pedagogía. Aparte de las actividades útiles, necesita el hombre desenvolver sus dones de superabundancia espiritual. Desde la cultura física y el deporte, y aun antes de que se llegue al baile, logra la actividad del cuerpo satisfacciones que no se explican por afán de salud o de equilibrio natural, sino por goce de la transfiguración que se opera en el arte.

En el deporte hay un elemento turbio, que es el prurito de la competencia, la manía de los *records*; sin embargo, podrá un maestro hábil convertir la destreza en espectáculo desinteresado y hermoso. La marcha por el campo, las montañas, los bosques, la natación en el mar o en el río, la carrera bajo las arboledas prestan ocasión para que el ejercicio se combine con la divagación poética y para que la compañía participe del cenáculo.

Pasando del deporte al aula, cuidará el maestro de hacer resaltar las calidades de belleza contenidas en el lenguaje. La elocución clara y bella, fomentada con artistas especiales, actores o buenos lectores que recorran periódicamente las escuelas desentrañará el gusto nativo del idioma, a la vez que perfeccionará su uso. La simple dicción clara supone ya un refinamiento, una comprensión que es timbre de aristocracia mental y preparación para la bella literatura.

En todas las actividades ordinarias, una persona sensible descubre la huella del espíritu. En los hábitos de gesto y expresión que constituyen las maneras hay un arte instintivo en los pueblos de clima cálido, habituados a moverse al aire libre en consorcio con una Naturaleza armoniosa. El andar de la mujer andaluza no tiene otra explicación.



La ondulación melodiosa de la criolla iberoamericana contrasta con la marcha de la mujer de Norteamérica, firme pero sincopada, al riesgo del resbalón sobre la nieve.

No puede el maestro cambiar el clima, pero sí puede elegir las danzas que a unas corrijan la rigidez y a otras les aumenten el lucimiento introduciendo vigor en la languidez. Ninguna podrá prescindir de la cultura sin caer en la vulgaridad, tal como las flores descuidadas retornan al tipo silvestre.

Cuando coinciden la dicción clara y la marcha desenvuelta, el gesto delicado y la conducta noble, se producen modelos de urbanidad exclusivos de las castas de selección.

En ciertos pueblos la cortesía es hábito heredado, residuo de viejas culturas, afinamiento étnico. En otros casos la escuela tiene que improvisar. Como viajero periódico, varias veces he podido apreciar la transformación operada por la escuela en el medio rústico de los Estados Unidos del Sur-occidente. Rápidamente, el *cowboy* se ha transformado en el *gentleman*. Se ha cumplido así una obra de pedagogía estética.

Con el material humano de que nosotros disponemos en el Sur fácilmente podrían alcanzarse modos y modas de perfección.

Del dibujo se ha dicho que es menester enseñarlo como una manera adicional de la expresión. Un lenguaje complementario. Pero es además como todo arte, un sistema especial de relación entre el objeto como mundo exterior y la conciencia. Desde que se dibuja o se hace música, la actividad ejercitada obedece a ritmos y leyes diferentes de las que rigen las cosas, independientes también de las necesidades lógicas que atan el concepto. Ritmos y sugerencias emotivas responden a un orden peculiar de la acción, superior por más libre. También más íntimo asociado a lo profundo de nuestra naturaleza. Una postciencia y no una anteciencia. Un proceso que no va a la idea porque contiene el ímpetu necesario para crearlas. Juego maravilloso de los sentimientos y las imágenes, no es en verdad libre, pero sí sobrepasa las leyes del objeto físico y las reglas del concepto abstracto. Su norma no la da tampoco la vida fisiológica ni la ética; deriva de lo alto, con los esplendores de la iluminación, con la certidumbre de lo revelado.

Si se quiere que la enseñanza del arte sea eficaz, será menester que el maestro de materias generales, el normalista, ceda su cátedra al pintor y al músico, tal como antes lo habrá hecho a favor del maestro de gimnasia. La proscripción de los manuales para enseñar a cantar y para enseñar a dibujar, traducidos del inglés; la substitución de las metodologías por el arte mismo produjo en las escuelas mexicanas del novecientos veintitantos un florecimiento artístico que años antes hubiera parecido increíble y que hoy se ha vuelto leyenda.

Por demás está decir que el arte por que abogamos es un ejercicio espiritual y antesala del conocimiento divino, muy distinto del arte-adorno de los materiales. Llevado este último a la escuela, produce el arte-excrecencia industrialista, de que hablamos al principio de este capítulo, o el arte bolchevique, divinización del esfuerzo, idolatría del útil.

Definiciones prolijas aparte, decimos que ninguna escuela ha de privar a sus alumnos de contemplar reproducciones de los primitivos italianos: el Giotto, el Angélico. Ningún niño pasará por las aulas sin haber escuchado una melodía de Mozart o un prelude de Bach. El folklore servirá de incitante con tal que no llegue a parecer suficiente, pues el mensaje está contenido en lo otro y constituye ejercicio de comunión, tal como lo indicábamos en anterior capítulo. Así es que, por experiencia, la ciencia; por demostración, la teoría; por contagio, la ética; por comunión, el arte.

La experiencia del arte demostrará a maestros y alumnos la evidencia de una fuerza de nuestra naturaleza que no está dirigida a obtener propósitos concretos y es, sin embargo, capaz de proporcionarnos alegría ilimitada y propiamente sobrenatural. El secreto de este poder consiste en que nos pone a sentir en común con las formas más nobles y las realidades más altas de la conciencia; nos desarrolla de esta suerte el amor de las maneras milagrosas de la vida. Cuando la conducta misma se dirige a ser orientada ya no sólo por el deber que cuesta, sino por la alegría, así se genere en el sacrificio, vemos cumplida la más alta misión de la naturaleza humana.

La diferencia de la ética pura, el heroísmo de los estoicos y la conducta como arte está en el goce espiritual del artista. La ventaja que al simple heroísmo agrega la santidad es esta alegría de la comunión con la fuerza divina. Ya no es voluntad ni deber, sino consumación y júbilo. El ímpetu contenido en la doctrina del arte como revelación de las maneras divinas conduce a la ambición del amor absoluto. Explica la superioridad del mundo cristiano sobre el mundo pagano. Y, si la enseñanza del arte no se apoya así en una metafísica absoluta, perdurará el peligro del arte como sensualidad y complacencia baja, el arte como expresión, en vez del arte como superación.



## CAPÍTULO VII

### LA BIBLIOTECA

No podría subsistir la escuela moderna sin el auxilio de una adecuada biblioteca. La amplitud de la cultura contemporánea hace del libro un instrumento cuya importancia no sospechó la antigüedad. En ninguna materia se podría hoy avanzar sin material impreso. Por encima de cambios y reformas de métodos, lo que distingue la escuela moderna de la antigua es el caudal libresco de que hoy se dispone. Y por mucho que en determinadas ocasiones el educador y el pensador abominen de los libros y añoren la época del manuscrito, que dejaba libre la mente para trabajar a sus anchas, en realidad no se puede prescindir del libro sino temporalmente y después de haber anegado el alma en los conceptos de toda una biblioteca. Como complemento y material de cursos, una pequeña biblioteca escolar es imprescindible en cada escuela. Como base de enseñanza general y célula de la difusión de la cultura, no se concibe una comunidad sin biblioteca pública. Nos limitaremos, sin embargo, en este capítulo a señalar la exigencia de la biblioteca en la escuela y como parte integrante del programa, en la misma categoría de urgencia que el taller o el aula o el campo de juegos. Aula máxima es la biblioteca y también lugar de recreo del espíritu. En todo el mundo la biblioteca es anexo forzoso y, más bien dicho, porción integrante de una escuela bien dotada. Entre nosotros, la escasez del libro es máxima. Además, por razón del atraso cultural de nuestro idioma en los últimos

tiempos, se hace necesario leer en francés o en inglés para subsanar deficiencias notorias. De suerte que el problema de la lectura se vuelve agudo y no hay otra manera de resolverlo que por medio de la biblioteca, iniciada desde la primaria. Aparte los libros auxiliares de clase, que constituyen más bien la biblioteca del maestro, no es posible concebir una buena escuela sin su dotación de libros de carácter infantil. Obligados nosotros, los mexicanos, a competir por la frontera y aun en el interior del país con la escuela norteamericana, que se adelanta reclutando alumnos para la subrepticia avanzada imperialista, pronto palpamos la desigualdad dolorosa. En materia de literatura infantil la escuela anglosajona es admirable. Y como no se puede defender la lengua ni el patrimonio sin salvar primero el espíritu, no basta con traducir las aventuras de Alicia *in Wonderland*. Es menester inventar las propias historias o tomarlas con gusto propio de las diversas fuentes de la literatura infantil universal. El problema se amplía, pues, de la constitución de una biblioteca infantil a la necesidad de crear los libros que llenarían tal biblioteca. Algunas ediciones se hicieron por cuenta de la Secretaría de Educación, como los dos volúmenes de clásicos infantiles que toman las leyendas célebres del Oriente y el Occidente, de Europa y aun de la América precolombina. Da este libro una visión mundial de la literatura, en vez de la visión sajonizada que se deriva de la simple traducción de los textos extranjeros. Pero es claro que hay trabajo para toda una editorial durante varias décadas si queremos, ya no competir, por lo menos contener la influencia extranjera. Y sólo el gobierno puede emprender obra de esta índole. Con la ventaja en nuestra América de que los esfuerzos de un gobierno se traducen en beneficio de todo el continente hispánico, que puede adquirir a bajo precio las ediciones que en un sitio se hagan. Como quiera que sea, es menester dotar a la escuela de los libros de literatura universal y de información general que hoy son el herraje indispensable a las faenas de la cultura.

Los problemas que suscita la elección de estos libros, principalmente en lo que se refiere a la biblioteca escolar, deberán ser resueltos con el mismo criterio que integra el programa general

de la enseñanza. En cada caso, la difusión del libro va complementando el programa, desde el taller hasta el aula y el teatro o la sala de exhibiciones estéticas. Ninguna rama de la cultura escapa a la exigencia del material escrito. Pero el problema interesante para el pedagogo surge cuando se trata de introducir al niño en el mundo misterioso de la creación libresca. ¿Qué es lo que primero deberá leer? ¿Qué es lo que no deberá leer? ¿Hasta dónde alcanza en cada edad su comprensión y cuál es el método para mejor orientar la selección que ha de operarse entre la multitud de los autores? He aquí cuatro problemas de la biblioteca escolar.

Para responderlos hagamos punto omiso del párvulo, que, como ya apuntamos, tiene su literatura especial de cuentos y fábulas y literatura por la estampa, y trasladémonos del salón de los libros infantiles a la nave mayor de la biblioteca en donde ya tiene acceso el niño. ¿Cuáles son los libros que la escuela pondrá en sus manos? La respuesta, que ya se está haciendo esperar demasiado, es evidente: los clásicos, entendiéndolos por tales las cumbres del espíritu humano a través de los tiempos. Quien vacile, recuerde que toda la escuela antigua no era otra cosa que el empeño de poner en contacto al alumno con el saber clásico. Y nuestra escuela moderna, ocupada todo el día en talleres y aulas de disciplinas especializadas, en canciones y juegos que roban cada instante, apenas dedica una mirada al panorama de la sabiduría. La escuela moderna particularizada no tiene derecho de negar siquiera unas horas para establecer el contacto del niño con la gran literatura. Las lecturas clásicas darán al alumno lo que a menudo la escuela le niega: un destino en proceso. A la objeción apuntada por algunos de que los niños no comprenden los clásicos, responded que una observación atenta descubre que abunda más el talento en la infancia que en el hombre. Algo de genio hay en cada niño, y sólo cuando crecemos nos vamos haciendo tontos. Uno u otro hará excepción. Pero la frescura, la agilidad, la penetración, el pasmo fecundo de la primera edad ya no se recobran. Dejad, pues, que se nutra la mente joven con la esencia más alta del espíritu humano y no con desechos y con interpretaciones.

Alejad al niño de lo subalterno, ya que después, por obligación, tendrá que leer tanto libro mediocre. Enhorabuena que al seleccionar lo que llamamos clásico no se ejercite un criterio de profesor de humanidades; clásicos son los relatos de Swift y los cuentos de Andersen, clásico es el *Quijote* y es clásica también la buena risa. Pero no basta. Lo que el niño en realidad quiere desde la intimidad de su conciencia en alborada es un libro de epopeya. Ningún ensayo pedagógico de los realizados en México ha sido más rotundo que el reparto de la *Ilíada* y la *Odisea*. Rápidamente se hicieron libros populares, y ningún niño dejó de amarlos. Por otra parte, a mis críticos les dije: «No estoy haciendo novedad; los niños de Norteamérica entran a la literatura por el vientre del caballo que conquistó a Troya. Y son niños anglosajones. ¿Queréis que un niño latino ignore los antecedentes directos de su cultura?» Algunos pastores protestantes indígenas alegaron que ellos eran aztecas. No me entretuve en decirles que sus maestros, los protestantes de Estados Unidos, se reservan para sí a Homero y al Dante. Quédense ellos entregados a la lectura de Marden. Ahora me dirijo a los 90 millones de hispanoamericanos, libres de bastardaje mental, y les recuerdo que sus antepasados, desde la infancia, gustaban de los clásicos griegos, leían a los latinos, se acercaban a las cumbres del espíritu humano, aunque todavía no poseyesen la máquina de calcular, el tractor de gasolina o el altoparlante. Nada me parece más urgente que acercar a la juventud, desde la infancia, a los grandes modelos de todos los tiempos. No hay mejor cura para la mediocridad de la época. Y no posee la civilización elementos más poderosos de florecimiento que la constante comunión con los valores supremos que ha engendrado la especie. Todo el ambiente de una escuela puede transformarse y ascender con una prudente dosis de buena lectura sólida de clásicos: Homero, Platón, Dante, los universales, y, para nuestro uso, Cervantes, Calderón, Lope de Vega y Galdós, el último grande. Por vía de sugestión cito nombres; cada lista trae de por sí otros aliados y no es excluyente, sino orientadora. En la biblioteca escolar iberoamericana tampoco han de faltar Bello y Sarmiento, Alamán y Martí, Montalvo, Rodó y Ugarte. No añado



etcétera, porque la admisión de nuevos nombres ha de ser objeto de fulguración de sus obras, no resultado de condescendencia y secuencia o de afán de llenar el vacío de los anaqueles. Además, no hablo de la biblioteca en grande, que es también archivo de cultura y debe acogerlo todo, sino de la biblioteca de uso de una escuela, cuya atención está limitada por las tareas diversas y debe, por lo mismo, empeñarse en reconocer únicamente lo máximo.

Sobre lo que no debe leerse no hay quien no construya su *Index*. Las escuelas del Estado no tolerarían escritos antipatrióticos, así contengan la verdad histórica. Aparte los diversos fanatismos, hay, sin embargo, un acuerdo humano general para proscribir la literatura obscena, que tanto daña a la juventud. En este particular, el buen libro, la novela artística y de alta calidad literaria, serán el mejor recurso, mejor que la prohibición, para alejar a los jóvenes de los libros vulgares. En la educación del gusto intervendrá el profesor de literatura; los maestros de arte influirán también en la elección de los libros de crítica plástica o musical. No se puede dar una norma fija; pero lo cierto es que el funcionamiento mismo va determinando normas de lectura que establecen hábitos y apuntan métodos. Sólo después de algún manejo de los libros ilustres de la humanidad se tiene derecho de entrar a elegir en persona en la masa de lo publicado. Únicamente la disciplina escolar orienta la lectura de modo que conduzca a la perfección de un panorama extenso, pero ordenado, del saber. La carencia de una disciplina general rigurosa pone al autodidacta en condiciones de inferioridad sobre el escolar. Y una de las funciones más importantes de la escuela es vencer la anarquía de los lectores indoctos. Quien elige al azar no puede, por falta de método, descubrir siquiera sus verdaderas preferencias. Las jerarquías del gusto en literatura y en arte son producto refinado de la especulación y de la sensibilidad. Darlas a conocer, ya que no crearlas, es labor eficaz del maestro. La regla de oro aquí, como en toda estimación del saber, consiste en referirse a las cumbres del alma para tomar el nivel del esfuerzo y del libro. Si se juzga poesía, piénsese en Dante; si se es filósofo, no se olvide a Platón; si se apetece la literatura, recuérdese a Goethe;

si se busca el pensamiento grande de los tiempos todos, comiéndose con los Vedas y frecuente el lector la Biblia. ¡Jesús aparte, nadie ha igualado a Isaías!

## CAPÍTULO VIII

### LA ESCUELA-TIPO

Estamos ya en condiciones de definir los rasgos principales de una escuela que toma en cuenta las diversas exigencias del desarrollo del niño y, además, el estado general de la ciencia contemporánea. Y como ya hemos dicho lo bastante por lo que hace a la confección de programas y a los métodos que requiere cada enseñanza, ensayemos ahora a precisar las condiciones materiales de la escuela, tales como su edificio y dotación, para concluir finalmente con el examen del problema de la unidad de la enseñanza, después del extenso empeño analítico de sus diversas actividades. Para poner a funcionar la escuela, será preciso erigirle morada. La tarea del educador requiere gastos que sólo el Estado puede afrontar; por eso, en general, hablamos de sistema oficial de enseñanza. El plan que en seguida se expone fue realizado en México parcialmente, lo que se menciona tan sólo para demostrar su viabilidad.

El edificio de la escuela no debe darse a construir a otras dependencias del gobierno ni a contratistas. Debe proyectarlo y levantarlo el departamento de arquitectura del Ministerio de Educación. El estilo del edificio escolar debe ser tal que ya de por sí represente un significado de cultura. La calamidad de las construcciones escolares de techo suizo y planta ruin dejó ejemplares deplorables en nuestra arquitectura a los comienzos del siglo. En todas nuestras nuevas escuelas adoptamos el estilo colonial mexi-

cano, renovado por entonces: abundancia de patios y arcadas; naves y zócalos de azulejo; luz amplia y alegría en los interiores; portales, jardines, fuentes y bancos; sensación de seguridad y reposo.

Según el incomparable estilo derivado de la arquitectura mexicana de la Colonia, se pueden construir edificios grandes y pequeños, urbanos y rústicos, sin repeticiones y sin fatiga de las posibilidades extraordinarias de belleza. En México levantamos unas cuantas instituciones educacionales de tal índole; pero los yanquis en Arizona, en Nuevo México y en California han logrado prodigios de arquitectura escolar y civil, demostrando las ilimitadas capacidades del género.

La fantasía del arquitecto puede desenvolverse con lujo en arte tan vario y espléndido, y la exigencia de la autoridad escolar estará reservada a la planta. Se detalla en seguida la distribución de la escuela primaria titulada *Benito Juárez*, en la barriada Condesa de la Ciudad de México. Constituyó ella el primer modelo acabado que en seguida obtuvo imitación en la escuela construida en la calzada de Tacuba, por el barrio de Santo Tomás. La extensa fachada, de dos pisos, abre al centro del arco de un amplio zaguán; encima, un ventanillo con reja, decoraciones platerescas, cubren el lienzo, rematado por larga cornisa ondulada. Por la derecha y por la izquierda, sin solución de continuidad, se elevan construcciones en cuadro con ventanales luminosos, protegidos con reja de hierro en los bajos y balcón en los altos.

La puerta central da acceso a un vestíbulo que separa las construcciones laterales gemelas y distribuye las secciones interiores. Hacia la derecha y hacia la izquierda se desemboca en patios cuadrados circundados de doble galería espaciosa, claustros modernos. La anchura vasta de las galerías o corredores es de la mayor importancia, ya que marca el temple de la época. Sólidas, espaciosas y anchas construimos las galerías, en contraste con el pasillo estrecho de otras épocas.

La extensión del patio ha de ser también generosa, superando los modelos italianos y españoles, según obliga el aumento de proporciones que impone el estilo del Nuevo Mundo.

En el centro, jardines a la andaluza, con bancos de azulejos y surtidores; limoneros y jazmines armonizarán con el clima que prevalece en nuestra América, de Monterrey a Buenos Aires. En la planta baja del extenso cuadrado se establecen los talleres, los gimnasios, los servicios higiénicos y los baños, el guardarropa y el comedor. Los corredores facilitan la circulación, y por su amplitud sirven para el estudio y el paseo en días lluviosos. En tiempo bueno, los juegos se practicarán en una extensión descubierta, anexa al edificio, a fin de conservar la pulcritud del jardín. En el piso alto están las aulas, el gabinete de física, el laboratorio, la sala de dibujo, de corte, de costura. Una distribución semejante se dará al bloque destinado a los hombres. Total independencia habrá para todos los servicios, salvo que ambos grupos, el masculino y el femenino, tendrán en común la biblioteca y el estadio de las fiestas, turnándose en el uso de la piscina.

Volviendo al vestíbulo, tomaremos la pasarela que al frente conduce a la entrada de la biblioteca, cuya fachada interior amplifica el estilo de la portada. Por dentro, una alta nave y dos laterales reducidas. Barandales adecuados forman pequeños departamentos anexos a la sala central, destinada a la lectura. Al fondo, sobre una plataforma que recuerda el sitio del altar, se establecen los servicios de catálogo y de vigilancia. El dosel debió decorarse de acuerdo con el espíritu que animaba la institución; pero lo han bastardeado con un infame encuentro de aviadores y criminales. Al interior, y en una especie de trascoro, hay una sala para lectura y estudio en privado, y depósitos de libros. Adosados a los muros de la sala principal y al costado de la galería superior hay anaqueles para libros. Las ventanas altas proyectan luz natural en abundancia, para evitar en lo posible el uso de la luz artificial. Los pisos deben ser de corcho, para atenuar los ruidos. Bibliotecarias expertas atienden la sección infantil. Dan otras lo que piden los alumnos mayores. Incluso el público del barrio tiene acceso a la biblioteca. Con este objeto se establece el turno de ocho a diez de la noche.

La espalda de la biblioteca da al campo deportivo y presta apoyo a la gradería mayor de un estadio que se extiende en dos

cuerpos laterales de gradas de cemento y se cierra al fondo con el espejo largo de una piscina. Detrás, una arcada disimula casetas y servicios de baño. Bajo las graderías laterales se adaptan asimismo vestidores y servicios de higiene y duchas. En la arena, se desarrollan competencias y deportes, desfiles y danzas. Sobre un campo anexo, hacia la izquierda, se acondicionaron mesas de tenis.

El espacio central del estadio se reserva, según se ha dicho, para las fiestas y exhibiciones de conjunto. Por accesos interiores, los dos patios vacían el personal de ambas escuelas en dicho campo deportivo; pero sólo para las festividades en común, generalmente mensuales. La biblioteca y el estadio reúnen de esta manera la población escolar de ambos sexos, que por regla general trabaja separadamente.

La capacidad de la escuela que describo es para dos mil entre niños y niñas; pero el mismo plan puede reducirse o ampliarse conforme a las necesidades. Con modificaciones derivadas de la distinta clase de trabajo, la misma disposición y el mismo programa debe seguirse en la escuela rural. La biblioteca en los lugares apartados es aún más urgente que en las grandes ciudades. Las labores del campo predominan en la escuela rústica sobre los trabajos de taller. Y el deporte ganará con las ventajas que ofrece el campo. El costo de una escuela como la descrita era alrededor de doscientos cincuenta mil pesos mexicanos, o sea, en aquella época, ciento veinticinco mil dólares, sin contar el valor del terreno, que varía en cada localidad. Conviene observar que el local destinado a la biblioteca puede aprovecharse además como salón de actos y para proyecciones cinematográficas y conciertos radiofónicos, conferencias y asambleas.

Con las variantes indispensables, se puede aplicar el mismo sistema de construcción y el mismo programa a las escuelas de anormales y aun a los asilos destinados a la infancia, si se añaden pabellones habitables.

El ciclo elemental adoptado comúnmente entre nosotros es de seis años, sin inclusión de un año o dos de *kindergarten*. El primer grado es de dos años; el segundo, de cuatro. La escuela rural suele consistir de sólo dos años del primer grado. No es nuestro

propósito detallar el horario escolar, porque las conveniencias de éste varían, sobre todo en países como los nuestros, de clima diferente en la costa y en la meseta. La hora del ejercicio es indiferente en esta última zona y, en cambio, en la tierra cálida habrá que escoger las primeras horas de la mañana o las últimas de la tarde para todo lo que signifique esfuerzo físico. Para el ordenamiento de las materias habrá que seguir el plan teórico que nos viene sirviendo de base de toda nuestra exposición; por ejemplo:

- I. Las disciplinas científico-objetivas comprenden: aritmética, dibujo, ciencias naturales, nociones de astronomía y de geología, geografía, botánica, zoología, física y química, biología.
- II. Las ciencias ético-sociales comprenden: lenguaje, antropogeografía con descripciones de los usos y costumbres de los pueblos, arqueología elemental, historia de la civilización, economía doméstica, economía general, civismo, higiene.
- III. Las enseñanzas artísticas comprenden: dibujo, modelado, pintura, canto, música, baile, literatura.

Las tareas manuales se relacionan con la primera división; la cultura física tiene que ver más bien con la segunda y tercera secciones, aunque su fundamento está en fisiología. De una materia a otra, y también de una a otra rama de la enseñanza, ha de pasarse casi sin transición, haciendo nacer cada disciplina de la antecedente y manteniendo la relación constante de cada especialidad con el resto de las materias enseñadas. La unidad de un plan como el que postulamos resulta de su misma aplicación coordinada.

La conciencia, nutrida en todos los órganos con alimento adecuado, desarrolla su propio funcionamiento unitario. Cada porción del programa posee su disciplina propia. En el gimnasio conviene la disciplina espartana y en el aula ha de prevalecer la libertad ateniense. Lo que más falta hace a la escuela iberoamericana es la exigencia de mayor tarea. Nuestro natural blando requiere más que otro alguno el estímulo de una disciplina exterior severa. En ninguna parte será más funesta que entre nosotros la famosa pedagogía que observa al niño: le reverencia su santa

voluntad de no hacer nada. Pueblo que no lleva dentro de sí el capataz ha de recibirlo de fuera, porque la vida es afán arduo y no complacencia y desgana. La habilidad del educador consiste, sin embargo, en hacer insensible su dominación. Mantener ocupado al alumno todo el día, fascinándolo de modo que el trabajo se le convierta en distracción, es habilidad de pedagogo. Prolongar la tensión del ánimo es triunfo reservado al maestro capaz de sobrepujarse. Conviene evitar los períodos de inacción completa, tanto en la escuela como fuera de ella. Romper el hábito animal de la ociosidad es el primer propósito de toda educación. Esto no excluye que en la escuela y fuera de ella se juegue. El juego es un ejercicio superior que nada tiene que ver con la pereza. Lo grave es el hábito de no hacer ni soñar, pues pierde la vida misma quien deja pasar sin objeto el tesoro limitado de su tiempo. Un noble empleo del tiempo es la lección definitiva que la escuela debiera en cada caso enseñarnos. El tiempo no es oro ni es ilusión; el tiempo es la substancia misma de nuestra conciencia; dejarlo pasar en vano es cometer el suicidio parcial, inconsciente. Los bienes de la fortuna se recobran, la dicha va y viene; sólo el caudal del tiempo es irremplazable y, como dice el adagio, no vuelve. Imprima, pues, el maestro en el ánimo del alumno el amor de este caudal precioso de su ser que se pierde con las horas y que sólo se rescata dando empleo prudente a cada uno de los instantes que el destino da contados.

Si comparamos nuestra escuela hispánica con la escuela de Norteamérica y con la escuela francesa, advertimos que la escuela de los norteamericanos dedica una gran parte del tiempo extraescolar al deporte. La francesa, en cambio, abruma al alumno con *devoirs* o ejercicios que se preparan en el hogar y son presentados cada mañana en clase. Entre nosotros se exige poco en ambos sentidos. Al terminar el horario usual, maestros y alumnos parecen sacudirse un yugo y procuran no volver a acordarse de nada que signifique esfuerzo, por lo menos hasta el día siguiente. Nos pesa el trabajo y no logramos connaturalizarnos con él haciéndolo variado e interesante, convirtiéndolo en distracción y en placer. Ahora bien, no hay otra manera de combatir la pere-



za que aumentando la tarea. Nuestro hábito de esperar a tener ganas para hacer un trabajo sólo conduce a no trabajar jamás, porque abandonada a su propia gana la naturaleza vuelve a la bestia, que desconoce la noción del esfuerzo. En cambio, provocando el esfuerzo llegamos a convertirlo en hábito y también en satisfacción. En la misma labor literaria, donde se supone que es más necesaria la inspiración ocasional, no viene ésta si no la forzamos. Ya dijo, si mal no recuerdo, Zolá, que la inspiración viene trabajando. Y es esto lo que más falta hace en nuestro continente: el propósito de exigirnos el máximo de la humana capacidad. En rigor, no hay razas superiores y razas inferiores, sino pueblos que exigen mucho de sí mismos y pueblos que no exigen nada, porque se han cansado o porque nunca tuvieron nivel alto de ambición. Cuando se contempla el amor con que el norteamericano trabaja sus útiles máquinas, se comprende por qué constituye para nosotros tan formidable competidor. Cuando se ven los *devoirs* del escolar francés, resulta explicable el enorme desarrollo intelectual y científico de aquel gran pueblo. Lo que más desanima respecto de nosotros es el propósito latente en todos los ánimos de eludir el esfuerzo, defraudando la tarea.

El mejor servicio que puede prestarnos la escuela es remover nuestro ánimo desde la infancia infundiéndole ese amor de la obra que constituye el cuerpo de cada civilización. Tarea diaria cumple el organismo para mantenerse vivo, alimentándose, respirando; tarea es la vida desde que aparece, y el espíritu no escapa a la exigencia de actuar; al contrario, impone atención más amplia y alerta que la simple tensión de la naturaleza animal. Poner el espíritu a vivir de su ritmo auténtico es el propósito de la buena pedagogía y no se logra sino por vía de contagio. El maestro ha de mantenerse despierto si quiere que los alumnos emprendan con ánimo la aventura de sus propias incursiones en lo desconocido.



## CAPÍTULO IX

### EL JUEGO, LOS MUNDOS Y EL DESTINO

La invención del *kindergarten* es una conquista decisiva. El párvulo necesita jugar, y el juego ha de ser su iniciación en la vida. El niño piensa con la fantasía, y en el juego halla los medios de usarla. Los métodos del jardín de niños sistematizan el afán infantil y le amplían la variedad y el alcance. Es indudable que en el campo, y con las ventajas de la fortuna, el parvulito no necesita de la iniciación campestre que es el jardín de niños. Pero, dentro de la vida mezquina usual de las ciudades, las horas de diversión escolar son un alivio para la infancia. Aun a campo abierto, la influencia del educador estilo *kindergarten* es eficaz, porque el niño necesita que se le enseñe aun a jugar. Los juegos infantiles de los pueblos civilizados producen alegrías fecundas que desconoce el niño salvaje. Se mantiene éste triste porque su imaginación carece del auxilio de la experiencia jocosa acumulada en la cultura. En cambio, el niño civilizado encuentra en el ambiente familiar y escolar estímulos de diversión que le siguen hasta en las horas de su soledad.

La convicción de que el niño debe jugar corresponde a su realidad psicológica. «El mundo del niño es diferente del mundo del hombre», nos afirman los psicólogos. Las imágenes y las ideas crean una suerte de caparazón invisible que nos sigue por donde vamos. Además, el modo de combinar imágenes e ideas es diferente en el niño y en el hombre. Lo que el niño ve homogéneo, el

hombre lo disocia. Nuestra sensibilidad condiciona nuestra visión cósmica. «La mente adulta funciona analíticamente.» Cabe aquí una reflexión. ¿Acaso no hay un período de retorno a la síntesis en que el hombre recobra el sentido monista del niño, pero ya no por confusión, sino por sabiduría que restaura la pluralidad en la unidad? Como quiera que sea, es un hecho que no podemos saber lo que será el mundo para unos ojos que abarquen mayor número de colores que los que a nosotros nos da el espectro. Y apenas sospechamos lo que será el mundo para la conciencia animal, para la sensibilidad del molusco. En su *Psicología de la edad juvenil*, Spranger pone a disposición de la pedagogía todas estas verdades de la experiencia científica moderna, que en resumen ya estaban contenidas en el apotegma que dice: «Cada cabeza es un mundo.» No hay que exagerar, por lo mismo, las consecuencias de la experiencia psicológica moderna. Las revoluciones pedagógicas se harán ineficaces si se suceden a menudo, lo mismo que cualquiera otra revolución.

Siempre será menester recordar la profunda diferencia que existe entre el *caparazón psicológico* de los animales y el de los hombres; el primero es incommunicable, el de los hombres resulta intercambiable. Siempre podemos asomarnos a nuestros mundos recíprocos, y la mayoría de las disciplinas de la cultura, las artes, por ejemplo, tienen por objeto la ciencia de la expresión que en definitiva conduce a establecer simpatías, diferencias y comunidades entre los mundos sensibles que, como otras tantas envolturas indestructibles, retienen las almas. Además, no son fijos nuestros mundos mentales; se transforman con el desarrollo, se contagian del dinamismo de sus similares, se ensanchan en los conceptos más altos de la humanidad. A tal punto que cada uno, aun sin quererlo, trabaja para todos cada vez que enriquece la cosmovisión asequible al propio temperamento.

Quiéralo o no, el educador, el artista, el filósofo, todo el que conviene con un semejante, invade su intimidad y trata de acomodarla al ritmo de la propia inquietud; se enriquece así el dinamismo individual con la aquiescencia fraterna y ambas se ensanchan en el océano de la sensibilidad. La conciencia es como el aire:

translúcido, cruzado por un torrente. Lo que importa es el acarreo de substancia móvil, de sedimento fecundo, el aluvión que nos empuja a renovarla más allá. Los animales no conocen este romper de la visión propia para acomodarla a la visión cósmica. Romper el cascarón, suele decirse. Rompemos todo nuestro mundillo ideológico, nuestra particularidad, ingresando al vivir en grande, que engendra cumbres y oleajes y en cada uno puede improvisar maravillas. El secreto del alma es que puede saltar a través de las atmósferas espirituales, a diferencia del cuerpo, que no pasa jamás de su forma de ázoe-oxígeno, incapaz de establecerse en la estratósfera de la biología. En cambio, la conciencia, a través de los más diversos conceptos e intuiciones, no sólo pervive, sino que también engendra estructuras y ambiciones. No encerrarnos exclusivamente en lo nuestro, sino explorar y meditar los mundos elaborados por nuestros prójimos, ha sido siempre ejercicio de sabiduría. Las diferencias por temperamento y por edad son obvias. Lo que importa es hacer prevalecer las visiones más acertadas y tan pronto como sea posible, porque suele ir en ello la urgencia de un destino. No temáis, por lo tanto, obligar al niño a que se asome al hombre. Bastante lo desea ya de por sí el alma anhelosa de la infancia.

Salvarnos de vericuetos ingresándonos a las grandes avenidas de la cultura; eso es también educar. De todas maneras, la función educadora se cumple, tal como ya hemos apuntado, suministrando conocimiento del exterior por comunicación y demostración, si se trata de verdades formales y prácticas; por persuasión, cuando se inclina el albedrío a seguir derroteros ya explorados, y por comunión, cuando en estética se procura convivir con esencias. A la necesidad de alcanzar tales propósitos se subordinarán las edades: infancia, madurez y senectud. Cada una de estas etapas de desarrollo dista de ser un fin en sí. Al contrario, todas aspiran al mismo fin de comprensión y dicha plenas. Ya el niño lo sospecha. Y cuando se dice que el niño ha de ser niño y vivir en presente, se enuncia un postulado que, puesto rigurosamente en vigor, conduciría al manicomio o a la sección de los bobos que no aprendieron a ser hombres. Conviene, pues, no sofocar en el niño el

germen del hombre, pese a las pedagogías niñescas. Para acercarse a lo importante en la sabiduría, conviene apresurar el ingreso del niño en el hombre. Nunca llegan demasiado pronto las palabras de la salvación. Y, al fin y al cabo, lo que es esencia del alma infantil, el arrobó y el pasmo que la vida produce, no se pierde del todo y necesariamente en el hombre. Al contrario, en las más avanzadas etapas del viaje del mundo vuelve a ser necesario acudir a la ingenua visión de la infancia. «Sed como niños», dicen las palabras de la eterna sabiduría. Como niños para la comunión con el misterio divino. Como hombres, lo más pronto posible, para la inteligencia del destino que nos aguarda en el mundo. Eduquemos al niño como niño para las niñerías; como hombre para la ciencia. Eduquemos al hombre como hombre para el saber; como niño para el sentimiento, el ensueño y la revelación.

El niño ha de ser niño en el juego. El maestro mismo se hará como niño si le toca participar en los juegos. Durante todo el recreo será rey de la escuela el infante. Pero al empezar la clase de matemáticas cesa el juego, los ojos se abren y el niño comienza a ser hombre. El maestro reina entonces soberano en el aula. Y así como antes en el juego el maestro imitaba al niño, ahora, en la cátedra el niño tendrá que imitar al maestro. A cada asunto su técnica, y a cada manera del espíritu el modo que le es peculiar.

Ninguna edad es fin de la vida, cada una es su accidente. Así, el educador que traduce una filosofía cabal de la vida deberá sacrificar incidencias y atender al propósito de cada vida humana, que es realizar un destino.

Se dispersa el acierto, se torna confusa la meta, cuando se habla a lo Scheler de realizar el hombre-todo, versión repintada del armonismo krausista. Yo también me perdí un momento por ese sendero cuando hablo del hombre total en mi *Indología*, ya tan sobrepasada. El propósito del hombre no es desplegar todas sus potencias como bola de humo destinada a expandirse y perderse en el aire. Nuestro dinamismo no es el del explosivo destinado a reintegrarse en la masa homogénea del cosmos. Lo que nos caracteriza es un proceso de ascensión continua por selección de oportunidades y por reorientación de impulsos. No so-

mos mecánica que va a la deriva, sino acción incrementativa que se abre paso hacia lo absoluto. La conciencia está en Plotino, y no en Newton ni en Einstein. Un proceso de creciente totalización en lo extenso y de singularización en lo íntimo nos adapta al ritmo divino. Se desenvuelve a través del devenir combinado de las cosas y el alma; lo que los antiguos llamaron fatalidad y lo que el cristiano ve como un combate. El destino es una construcción ordenada a través de vicisitudes, orientada al revés del dinamismo cósmico, para superarlo y vencerlo.

El destino supera a la biología. Las especies zoológicas no tienen destino. Comienza éste con el hombre y se dirige no a retrogradar hacia el Todo abstracto o físico, sino a reconstruir inclusive lo físico adaptándolo moralmente al ritmo del albedrío y estéticamente a la belleza. Aspirar a un Todo indistinto sería revertir al panteísmo. Pero cada conciencia es un átomo de la hipóstasis substantiva, que es el espíritu. En la conciencia se inicia un proceso que ya no decae hacia el Todo, sino que lo reabsorbe y reorganiza para la indestructibilidad del Espíritu.

Al átomo, fuerza pasiva de dispersión, hay que oponer el destino, fuerza reconstructiva de perennidad organizada. Lo que impone un proceso *sui generis* emotivo y estético.

Superar la biología y entrar a lo humano es un paso que damos con los sentidos del cuerpo. Vivir un destino que supera lo humano y se establece en un mundo incorruptible es también evidencia de acto. Y, por lo mismo que supera todas las demás experiencias, debe ser tenida en cuenta por el educador que transmite o que fomenta saber.

En cada una de las etapas de nuestro vivir —infancia, adolescencia, ancianidad—, el destino conserva supremacía. Su ocasión es lo más precioso del universo, por encima de los mundos circundantes del psicólogo. El desarrollo mismo de la fisiología podrá violentarse si al hacerlo se apresura la eclosión y despojo del alma actuante.

El tránsito natural del niño es hacia el hombre, y esto no requiere ser apresurado; pero hay en el niño y en el hombre ímpetus y virtualidades que superan toda consideración de edad y de

salud, como, por ejemplo, el deber o el placer del sacrificio en la guerra o en la paz. Si la ocasión llama, a ningún pedagogo le disgusta que el niño cumpla una hazaña noble, así perezca en ella. Y ante cualquier servicio excelso, el educador y la sociedad sienten que no perdió gran cosa el niño que no llegó a ser hombre porque la muerte le ungió para hacerlo de golpe un héroe.

Resulta, pues, inconcluso que el educador ha de tener en cuenta las distintas categorías de la acción para respetarlas y aun para apresurar su cumplimiento. Nadie culpa a Felipe la Macedonia porque trepaba en caballo de guerra al infante Alejandro. Y a nadie parece impropio que Jesús, niño, comentase la Ley con los doctores. Nunca es demasiado temprano si se logra llevar al educando al cumplimiento de la más alta posibilidad que le reserva la vida.

No debe haber ninguna prisa de que el niño se convierta en hombre; pero sí le urge al niño y al hombre conocer las potencialidades más importantes y más altas de su propia naturaleza. Aparte la fisiología de cada edad y su misión social, hay en el niño, el hombre y el viejo la convicción latente de que podría conquistarse una suerte egregia. Llevar así la conciencia, más bien que a plenitud, a superación, es entonces deber común de la sabiduría y de la pedagogía. Tratemos al niño como niño en el juego; pero no olvidemos que hay en su intimidad un alma urgida de asomarse a los ámbitos del mundo. Desde la infancia existe la sed del conocimiento absoluto. Si el maestro ya no la siente, es porque se ha hecho menos que el niño; cuide entonces de no estorbar el advenimiento precioso que se opera en su alumno. En cada niño hay algo más que un adolescente próximo y un viejo a plazo; hay en cada uno la promesa de un alma capaz de un destino.



## CAPÍTULO X

### **LOS TRES DEPARTAMENTOS DE UNA DIRECCIÓN EDUCATIVA: ESCUELAS, BELLAS ARTES Y BIBLIOTECAS**

De las necesidades de la escuela, según quedan expuestas, se originan los tres departamentos de la labor educativa: una dirección de Escuelas, una dirección de Bellas Artes y una dirección de Bibliotecas, bajo el comando unitario de un ministerio de Educación.

Lo indispensable es la existencia de un organismo ejecutivo capaz de coordinar el esfuerzo educacional de un país. Las atribuciones de la jefatura escolar variarán según la Constitución política de cada país, y los recursos con que cuente dependerán de la economía local y de la política. Pero lo urgente es que exista este poder central educativo. Por una torpe imitación de los Estados Unidos, los revolucionarios de la época de Carranza suprimieron en México el ministerio de Educación, a pretexto de que es función municipal la enseñanza. Lo hicieron los *carranclanes* en la misma época en que los Estados Unidos pensaban en crear el ministerio de Educación, que les está haciendo falta. Anteriormente, en México había un ministerio de Educación, pero sólo de nombre, porque abarcaba la capital federal únicamente. La creación del ministerio de Educación, en 1921, fue una innovación más bien que una restauración del viejo ministerio. El nuevo instituto quedó autorizado por la Constitución para establecer escuelas y fomentar la enseñanza en cada zona del país según su arbitrio y pese al federalismo de nuestro régi-

men político interior. Del federalismo han hecho burla todos los dictadorzuelos de nuestra historia mexicana; sin embargo, para crear obstáculos a la fundación de escuelas, no ha faltado quien se apoye en la autonomía provincial. Por eso la ley del año 21 reivindica el derecho de educar en beneficio del ministerio de Educación. La política en relación con las escuelas locales, tanto privadas como pertenecientes a los gobiernos estatales, consistió en reglamentar la cooperación; al efecto, con las autoridades escolares de la provincia se pactó que el gobierno federal tomaría a su cargo las zonas mal servidas, los distritos rurales abandonados y las serranías y repartimientos indígenas más remotos. En las ciudades de provincia donde ya había escuela primaria el gobierno federal no abría ninguna nueva; en cambio creaba escuelas de oficios, y nocturnas y secundarias, si era eso lo que hacía falta. En relación con las escuelas privadas se estableció la práctica de darles toda la ayuda posible. En muchos casos se les obsequió con material escolar o se les dieron subvenciones. Rigió, asimismo, la más amplia tolerancia en materia de revalidación de estudios, cada vez que el crédito de la institución particular lo garantizaba.

La adopción de los programas oficiales fue exigida en cada caso, pero sin limitar el derecho de adicionar esos programas según las conveniencias científicas o religiosas del establecimiento privado. A las escuelas privadas protestantes nunca les prestamos ayuda, porque ya la tienen bastante de los millonarios de Norteamérica que dirigen la penetración imperialista. En cambio, con las escuelas católicas deben establecerse relaciones cordiales por tratarse de institutos enraizados en nuestra propia tradición. Sin hostilizar a los protestantes, debe ayudarse a los católicos, fundándonos en elemental consideración de patriotismo. Produce esta política no sólo paz, sino fecunda emulación, colaboración de todas las clases sociales en la obra de la enseñanza. Nuestras estadísticas, modestas por auténticas, quedan como prueba de lo afirmado. Nunca quisimos escuchar las sugerencias de los retrasados que abogan por la escuela única en el sentido de la supresión de las escuelas que no les simpatizan. Preferimos mantener el método norteamericano, mediante el cual el Estado se asegura

la primacía educativa únicamente porque mantiene escuelas mejores que las escuelas particulares. No reconozco otro derecho al Estado y no creo en la eficacia de la coerción. Los movimientos sociales regeneradores avanzan más bien libertando que prohibiendo. Por otra parte, el problema del Estado como educador es de por sí demasiado arduo para que sea legítimo complicarlo con la estrechez y las pasiones del partidismo filosófico o político. Antes que neutro, el Estado pedagogo ha de ser tolerante.



## CAPÍTULO XI

### EL CÍRCULO VICIOSO EN EDUCACIÓN

De todos es conocida la resistencia con que se pagan los tributos del Estado. A la Iglesia se le daba y aún se le da libremente. Al Estado se le paga únicamente por coacción. Por otra parte, una rutina tradicional lleva al gobierno a pagar sin reservas los servicios de seguridad, los de recolección de impuestos y los de policía, es decir, ejército y burócrata. El maestro, en cambio, es una especie de intruso en los planes acostumbrados de la administración. Y no se puede negar la categoría de recién llegado en que se encuentra el educador. Pues no es sino de ayer -en México data de la Reforma del 57- el sistema de entregar la educación al cuidado del Estado. Y más concretamente, en casos como el de México, todo un sistema de enseñanza se suprime al quedar consumada la confiscación de los bienes eclesiásticos. Al decretarse al mismo tiempo la enseñanza obligatoria, el Estado substituyó a la Iglesia en su función educacional, tomándole de hecho el servicio y los recursos con que lo efectuaba. Los bienes confiscados se evaporan en manos del Estado. Los hijos y los nietos de los confiscadores, emparentando con extranjeros, disfrutaban las fortunas que, por lo menos en parte, el clero destinaba a la enseñanza. También antiguamente, la escuela primaria se asilaba en algún rincón del convento. Ahora el convento, transformado en vecindario, produce utilidades que se gastan por los balnearios de Europa. Y las escuelas, donde las hay, se alojan en mala casa

alquilada, rara vez en edificio propio. Durante toda la administración porfirista, de un presupuesto medio de doscientos veinte millones de pesos, únicamente un promedio de seis millones se destinaron a educación pública. Luego, bajo Carranza, el presupuesto llegó a ser de cinco millones, mientras se gastaban ciento treinta millones en soldados. Nunca se vio mayor desastre que el nuestro, acaso porque tampoco nunca hubo pueblo que tomara tan en serio la secularización de la enseñanza y el laicismo. Primero suprimimos todo lo que no era laico; en seguida no pudimos reemplazarlo. En todos los demás pueblos de la Tierra, el Estado y las instituciones privadas han seguido colaborando. México hubiera caído en incultura sin precedente a no ser porque su fuerte pasado le asegura larga resistencia a la barbarie. De todas maneras, somos ejemplo vivo y terrible de un proceso que, si en otras naciones presenta caracteres menos clamoroso, no deja de ser grave. Pues nos encontramos en el mundo moderno ante el hecho de que únicamente el Estado dispone de los recursos necesarios para las empresas de interés público. En todas las naciones, la función educativa alcanza proporciones tales que únicamente el Estado puede abordarla. Y el Estado, en el mejor de los casos, carece del hábito de gastar en escuelas. Se está habituado a gastar en ejércitos, pero no en la enseñanza.

El porvenir, entonces, resulta obscuro, puesto que no se puede mover la opinión a favor de la escuela sino en poblaciones adelantadas, y no puede haber opinión ilustrada si antes no hay escuelas. No hay, entonces, probabilidad de que un Estado bárbaro suprima al soldado, que lo sostiene, en beneficio del maestro de escuela, que a la larga lo derrumbaría. Y ocurre el círculo vicioso. No es posible acrecentar el esfuerzo educativo porque éste requiere, aparte de sabia dirección, fondos en abundancia. No puede destinar suficientes fondos para la educación un gobierno que tiene que apoyarse en la fuerza de sus mercenarios. Y sólo puede librarse del pretorianismo un pueblo donde la mayoría de los habitantes llega a educarse. Y como sólo puede llegar a existir una mayoría ilustrada en un pueblo que ha difundido durante varias generaciones la enseñanza, resulta que no hay escue-

las porque no hay cultura, y no puede haber cultura donde no hay escuelas. La cultura universal, como la soñó el siglo XIX, intensa, generosa y libre, se va haciendo plan que se aplaza o quimera.

El desarrollo de la técnica podrá verse estorbado por esta circunstancia. Siempre habrá grupos interesados, ya por interés de lucro, ya por necesidades de orden militar, en que la técnica alcance su más alta expresión. Pero saber especializado en este género y cultura de minorías hemos tenido en todas las épocas. Lo que está en peligro es el ideal democrático de la enseñanza, el plan generoso que soñaba con la desanalfabetización de las masas, con la liberación de todos los hombres por obra de la escuela y el libro. Un sistema escolar sin recursos amplios es un sistema fracasado como propósito social. Teniendo esto en cuenta continuaremos nosotros nuestra exposición, enfocando, a pesar de todo, los problemas como si fuese posible reunir, aunque sea en parte, los medios materiales; presentando soluciones que toman en cuenta el interés general más bien que el provecho de las minorías. Seguiremos haciendo pedagogía para la democracia, aunque a cada momento veamos que recobra sus fueros eternos la barbarie.

Precisa en cada nación un organismo central y provisto de fondos para que exista la posibilidad de una acción educativa extensa e intensa capaz de influir en la vida pública. Y toca a este organismo, generalmente llamado ministerio de Educación, señalar las orientaciones generales, técnicas y políticas de la enseñanza. Le corresponde asimismo asegurar la cohesión de lo enseñado en las distintas facultades y escuelas. No se trata ya de saber si la actuación de un ministerio de Educación es o no deseable; no existe, hoy por hoy, posibilidad de substituirlo. Independientemente de que el Estado esté o no capacitado para educar, debe reconocerse la realidad de que sólo el Estado dispone o podría disponer de los fondos necesarios para un esfuerzo educacional de importancia.





## CAPÍTULO XII

### **ARISTOCRACIAS FUNCIONALES**

Y dado que la teoría en que se funda el Estado moderno es democrática, busquemos cuál es el modo de educación que corresponde a una sociedad con sentido igualitario, que es asimismo cristiano.

Es doctrina comúnmente aceptada por el político moderno que toca al Estado encargarse de la educación y que este servicio debe hacerse extensivo a todos los habitantes, aun más allá de la órbita de la ciudadanía. La Iglesia demuestra el mismo propósito de hacer un fiel de cada habitante del globo. Pero entre las naciones, corresponde a los Estados Unidos la gloria de ser la primera que emprendió en grande la tarea de educar multitudes. Lo hizo en extensión y en hondura, con tal eficacia que gracias a la escuela primaria se alzó en el norte del Nuevo Mundo un poderío sin ejemplo en la historia por la rapidez del crecimiento y aun por ciertos rasgos morales. La escuela primaria evitó que los cien millones de hombres de todas las razas se convirtieran en una Babel inorgánica. La escuela primaria evitó la desmembración en pequeños países y consolidó un tipo humano vigoroso. Y si casi todo esto se ha derrumbado en los últimos tiempos no es por culpa de la escuela, sino a pesar de ella. También, según se explica posteriormente, porque no supo la escuela pública elevarse por encima del fin netamente social que le daba vida. Fue nada más escuela social la de Norteamérica y con los yerros de la sociedad que la engendrara; por eso no resistió a la prueba.

Al comienzo, su tarea fue épica. Civilizar un ambiente, convertir en homogéneo un pueblo dispar, producir técnica avanzada donde antes imperaba el desierto. Reemplazar el código sanguinario del piel roja con la libertad que ampara a todas las gentes. Los pueblos del norte de Europa también deben a la escuela primaria resultados brillantes.

La difusión de la enseñanza es, pues, el empeño característico de la democracia, a diferencia de los antiguos Estados o bien de mandarines; castas destinadas a función especial, pero con total descuido de las mayorías. La educación primaria universal inicia el despertar de las masas, y las naciones que primero la implantan son las que se ponen de súbito en la vanguardia de la historia contemporánea.

Desde que la escuela primaria se convierte en factor de la vida social, el aspecto mismo de la Historia cambia y deja de ser esfuerzo de grupos para convertirse en movimientos de multitudes. Y hoy ya no se habla de dinastías, último resabio de la institución tribal, sino de naciones y de razas repartidas en continentes, aglutinadas por lenguas o, según genérica expresión, por culturas. En cierto sentido, la escuela primaria es la célula de este nuevo tipo de agregado histórico: la multitud, subdividida de acuerdo con caracteres mentales en latina y sajona, nórdica y mediterránea, europea y asiática. A partir del siglo XIX, el siglo de la escuela y de la pedagogía, el mundo se mueve por culturas más que por naciones, y la lucha en todos los órdenes es, más que nacional, cultural. Los nacionalismos fraccionarios toman ellos mismos su validez de la posibilidad de referirse a determinados rasgos no sólo étnicos, sino también culturalmente característicos; por ejemplo, el sajonismo, el germanismo, el latinismo, la hispanidad o lo asiático.

Consecuencia de esta dilatación del actuar colectivo es la transformación operada en la índole del grupo dirigente, que necesariamente opera dentro de cada uno de los movimientos de masa. Las antiguas aristocracias ya no corresponden a las necesidades directivas del presente. Hállanse sobrepasadas y pasadas de moda, inútiles, como toda supervivencia. Y esto no precisamente por

rebelión de las masas ni por inversión de valores, sino por cambio de instrumental operativo apropiado a las nuevas funciones del complejo colectivo. En todo tiempo, en rigor, las aristocracias han sido personificación de la faena por el momento más interesante de un pueblo. No hurgaremos en la vieja lista: teocracia, milicia, burguesía, plutocracia; baste señalar que cada aristocracia representa una selección humana en el sentido de la aptitud para el desempeño de una tarea social urgente y estimada. Urgente es el servicio de atarjeas, pero no es estimable; por eso nunca ha habido una aristocracia de fontaneros. El ingeniero de drenajes, sin embargo, junto con el técnico de la construcción y asociado al plutócrata, sí ha sabido, en los tiempos que corren, ganar consideración mayor que, pongo por caso, un militar o noble a la antigua, especialista en matar; mayor también que la de un poeta, que canta al que mata. En todo caso, el concepto de la consideración Social ha ido cambiando según la urgencia y estimación que merece el servicio que presta, o dice prestar, el grupo que aspira a la conducción y el señorío. Esto mismo nos da otro carácter de la aristocracia contemporánea, que no es fija y hereditaria, sino temporal y cambiante.

Por eso se equivocan tan rotundamente los pedagogos de ciertas escuelitas modernas para jóvenes ricos cuando imaginan que preparan minorías directivas futuras. A pesar de la vieja nobleza acomodada que las respalda, ya ni Oxford ni Cambridge sostienen tal posición frente al avance creciente de los diputados laboristas, formados en la igualitaria escuela pública. De esta suerte se liquidan las aristocracias, pero la masa sigue dirigida por minorías. El mundo moderno, más ágil que el antiguo, prescinde rápidamente de los que serían aristocracia por simple herencia y los reemplaza con los que son aristocracia por derecho de la función que desempeñan. Mantener por los siglos de los siglos a los descendientes de Luis Onceno, porque éste mató a unos cuantos nobles rivales, es caso de inercia social. Ni con los hijos del que inventó la lámpara eléctrica o del que hizo el automóvil carga la sociedad contemporánea; se conforma con dejarles el disfrute condicionado de ciertos bienes materiales hereditarios. Así la aris-

tocracia del mundo contemporánea se renueva en cada generación. Y alcanza un brío insospechado antaño. Lo mismo ocurre con las minorías y los individuos que prestan servicios importantes al Estado. Ningún rey ha hecho por su país lo que Lincoln a favor de los Estados Unidos, lo que Andrés Bello a favor de Chile; pero más crecen en la estimación pública estos estadistas democráticos cuando se reflexiona en que no han dejado hijos o nietos a pesar sobre sus semejantes como mantenidos del Estado. La inteligencia nunca ha reclamado para los suyos el premio que cínicamente se asignan o se asignaban los aristócratas del hecho turbio, la hazaña guerrera. Es claro que tampoco la santidad ni el arte han andado reclamando herencias.

El sentido y el alcance del concepto de aristocracia se transforman a partir de la fecha en que la escuela primaria remueve la masa y le infunde cultura. El Estado antiguo impone su aristocracia que a menudo le es extranjera; el Estado moderno engendra su aristocracia y voluntariamente la acepta. No hablo, claro está, de la plutocracia, llaga de la fisiología social, sino de las minorías directoras que operan noblemente en el seno de una nación. Se caracterizan dichas minorías dirigentes por una mayor aptitud en la función especial más urgente de cada época. Entonces, al hermanarse los conceptos de aristocracia y de aptitud, la confusión de casta y de aristocracia desaparece. Una aristocracia en el Estado democrático no es una casta, sino una aptitud. La jerarquía de las aristocracias, o sea, de las minorías aptas, dependerá en seguida de la urgencia, estimación y eficacia del servicio prestado. Retengamos el concepto de aristocracia como aptitud para el servicio de la comunidad. Por él se alcanza una conclusión esencialmente democrática y cristiana de la idea aristocrática, a saber; en ciertos aspectos todos somos masa, y, en otros, casi ninguno deja de ser aristocracia. Ya lo dijo Bernard Shaw, el bufón de la democracia contemporánea: «Cuando estreno una obra en el teatro, soy un genio comparado con mi chofer; cuando, en seguida, mi chofer me lleva a casa a noventa kilómetros, soy yo quien lo mira como a un genio.» En resumen es esto lo que he querido designar con el nombre, no poco pedante, de de-

mocracia funcional. O sea, colocar a la cabeza de cada función a los más aptos para desempeñarla. En las leyes del desarrollo natural se le podrían buscar apoyos al nombre nuevo de tesis tan vieja, pero prefiero limitarme a decir que la democracia no ha de ser niveladora en el sentido de estorbar la acción de las minorías selectas. Niveladora en cuanto pone los útiles del saber en todas las manos y así provoca más variada eclosión de aristocracias. Donde antes no había sino aristocracia de sangre, hoy existen aristocracias de aptitud, tan numerosas que escapan a la catalogación. Sin ellas no sería posible mantener el Estado moderno, tan diferente de las tribus que bailaban frente a espejos en Versalles o se batían a lanza en la Europa medieval y en Mongolia.

Intelectuales llorones, contagiados del prejuicio de la vieja aristocracia de sangre, ambiciosos de prebendas, se duelen en la actualidad de que las masas insurrectas, indiferentes al mérito, amenazan barrer con los equipos de selección. Sin negar nosotros que hoy, como ayer, la sociedad está dominada por fuerzas impuras que alejan del mando a los aptos y a los buenos, y aun antes de entrar a examinar cuáles son los buenos y los aptos para el mando, afirmemos la ventaja del aristocratismo democrático, asentado en la aptitud para la función que se desempeña. Moralmente nos predispone a la humildad y contribuye, por lo mismo, a establecer paz entre las gentes. Pues en lugar del aristócrata, que por serlo se creía con derecho a todo y con deberes que él mismo reglamentaba, tenemos hoy el técnico celoso de su especial aptitud y en ella revestido de autoridad y de responsabilidad, pero respetuoso de la acción ajena en las materias que sobrepasan su comprensión. La calidad humana crece de esta suerte en intensidad. No se produce nivelación en el sentido de rebajamiento, sino que se multiplica la aptitud; se le aumentan a la masa las cabezas, y es como si le saliesen nuevos centros nerviosos al cerebro colectivo. El sentido del mando, tan caro a las anteriores aristocracias, se transforma en una noción de orden coordinado. Y tocará al filósofo apuntar y conducir las fuerzas de la coordinación social, construir los planes que encauzan el afán colectivo. Filósofo decimos y no dialéctico. El filósofo es un poeta que

engendra con su vivir un sistema. Estamos todavía muy lejos de poder realizar el ensueño de Platón de la gobernación de los filósofos. Por eso, según el mismo Platón, sigue llorando lágrimas de sangre la Historia; pero es un hecho que la democracia, al levantar el nivel cultural de las masas, engendra un nuevo tipo de aristocracia plural que se distingue por *la aptitud en el desempeño de las funciones más urgentes y estimadas de la República*. El más apto para el servicio, tal es el aristócrata de cada rama de la técnica, y así veréis al buen obrero dichoso y elegante en el desempeño de su tarea. La elegancia supone una consumada pericia. Y preguntaréis: ¿no hay más que el técnico? Seguramente que hay más. Encima de todas las técnicas está el aristócrata de la moral. La elegancia de éste es su desinterés. Su fuerza, el espíritu de sacrificio que rige sus actos.

No hay temor de que la democracia acabe con las aristocracias. El advenimiento de las masas a la acción social, si está precedido de la escuela, no anula las aristocracias, sino que las engendra, las multiplica. El que lleguen o no lleguen al mando es ya otra cosa; el rigor, la verdadera aristocracia raras veces lo conquista. Por un San Luis de Francia ha tenido que soportar Europa no sé cuántos siglos a la tribu de Orleans y de Borbones.

Ni siquiera el refinamiento de las costumbres padece con la democracia. Todo lo contrario; hoy, nada menos, después de sólo cincuenta años de escuela primaria universal, el baño diario y el jabón, el cepillo de dientes y el deporte, el lenguaje gramatical correcto y las maneras sociables han pasado a ser patrimonio de multitudes en los países de intensa acción educativa en grado que envidiarían las jóvenes marquesas de los tiempos pretéritos.

Y, sin embargo, algo le falta a la escuela, o sea, el problema del laicismo.

### *El problema del laicismo*

En pleno roussoísmo y según la versión de Daniel Defoe, se lanza el pedagogo de Norteamérica a elaborar robinsonismo educativo por los territorios recién incorporados a la civilización. Hay un cuento de Brett Harte, el notable rapsoda de la epopeya californiana, que nos muestra a la maestra de escuela iniciándose

en el ambiente de una aldea en construcción. Lentamente se infiltra en el medio y lo anima, le suaviza las asperezas, le presta el conjuro de la poesía. Era la maestra del Boston, que ya había dado a su Emerson. Y como ella procedieron millares de educadores. Todas las almas despiertas del mundo se conmovieron de esperanza frente al movimiento educativo de Norteamérica; muchos lo copiaron. Pasaban los años, y el éxito del sistema parecía tan rotundo que se hizo lugar común mencionar el caso de aquel pueblo redimido, levantado al poderío universal por el progreso. Y, sin embargo, mirándola bien, por dentro, desde el principio pudo verse que escuela tan bien dotada para la práctica carecía, sin embargo, de norma adecuada para afrontar el problema de la estimación de los valores de la cultura. Al principio, el Robinsón pedagogo se contentó con exhibir en clase la colección de las estampas oficiales del patriotismo. La mayoría de los pueblos de la época se entregó a la ingenuidad de convertir en semidioses a los autores de esa cosa relativamente importante en la acción temporal completamente insignificante desde el punto de vista eterno; la iniciación de una nacionalidad. Administrado el tóxico a diario, no basta a suprimir las aspiraciones sublimes que en cada hombre alientan. La apología exagerada del patriota se vuelve rutina y las almas se hastían de glorias que ellas mismas fabrican. Y las eternas preguntas renacen en cada conciencia. ¿Cuál es el sentido de la existencia? ¿Qué es lo más importante del vivir? ¿Dónde está el modelo absoluto? ¿O es posible que todo se reduzca a descubrir minas y construir casas para que vegete, se aburra y se muera el minero? ¿No hay otro ideal que clavar rieles en la arena del desierto? ¿Qué es lo bueno? ¿Qué es lo hermoso? Afluyen las preguntas, pero resulta que el maestro se halla impedido para dar respuestas; su lengua ha sido atada por el laicismo. La lección patriótica marca el límite de la enseñanza que puede impartir. Le está vedado el conocimiento sobrehumano. Apenas si podrá extenderse por el terreno científico para infundir en los alumnos entusiasmo por el inventor de la lámpara eléctrica o la navegación al vapor. Cada país de los grandes atribuirá el mismo invento a algún investigador nacional.

Y en cuanto al mito, ahí está el de Colón. Copiando nosotros de textos yanquis, lo hemos enseñado como la historia de un judío genial que debió ponerse al servicio del rey de Inglaterra, pero que un azar llevó al convento de un fraile bondadoso, pero ignorante. Y ya desde entonces vemos al insigne genovés rodeado de cortesanos torpes y de marinos envidiosos que estorbaban sus planes y a la larga lo roban de sus riquezas y honores. De los Pinzón ni una palabra, porque sus descendientes, los mexicanos y los hispanoamericanos, todavía disputan al anglosajón la herencia española, y no conviene estimularles su orgullo racial. Y así, por el estilo, se estrecha el cerco de prohibiciones y prejuicios, así como de convenciones imperialistas astutamente difundidas. Multitudes infantiles que acaso no vuelven a tener otro contacto con la cultura salen de la escuela convencidas de que el héroe nacional, Hidalgo o Washington, representan la más alta humanidad. Por lo mismo que son dignos de respeto cada uno de estos héroes de la acción pública, no debería colocárseles en posición de tener que actuar de semidioses y aun de dioses. Pues precisamente la desviación del concepto religioso aplicado a lo político engendra la mediocridad del criterio escolar usual. Dentro de este rebajamiento cultural, los *intereses* que manejan la escuela darán el otro salto. Ya no sólo endiosarán al fundador de la nacionalidad, cuyo mito, convenientemente depurado, presenta por lo menos un ideal decente, sino que, puesta ya el alma al microscopio, borrado el antes, se ofusca el futuro y el presente se impone. Y aparece la monstruosidad que cualquiera comprueba en los Estados Unidos de hoy o, por lo menos, de ayer. El tipo del gran hombre deja de ser Colón o Washington y toma los perfiles de los capitanes de industria y los magnates del dinero.

El mito cívico, vagamente virtuoso y poético, es reemplazado con la veneración de los Morgan y los Carnegie, el tipo del millonario que, tras de saquear, aspira a puesto en el santoral cívico laico.

En las escuelas mexicanas, de una manera semejante, pero de acuerdo con la modalidad nacional, los héroes a imitar ya no son Hidalgo el generoso ni Morelos el bravo, sino el verdugo en tur-



no, según las exigencias de una política que inicia en la escuela una tradición mentirosa que haga olvidar las monstruosidades de la realidad. Este rebajamiento del tipo que la escuela presenta como hombre modelo a los alumnos influye en la decadencia moral de nuestro tiempo.

Y, por lo menos, la escuela laica norteamericana recomienda a sus alumnos que semanalmente asistan a la *Sunday school*. En ella el pastor les hablará de Dios y sus leyes. Imagínense los estragos de un laicismo como el mexicano, que es agresión apasionada de todos los valores religiosos.

El laicismo yanqui representa un compromiso en la disputa de las sectas. No pudiendo prevalecer una sola, prescinden todas de enseñar religión en la escuela oficial, para inculcarla directamente a los hijos de sus feligreses. No formula negación del problema religioso; al contrario, procura colocarlo fuera del alcance del maestro ordinario y lo encomienda al experto, el docto en la teología de cada credo. Sin embargo, no ha podido evitar que la escuela oficial, desamparada de Cristo, caiga en el culto de los semihéroes de la fortuna y la fuerza, banqueros y políticos, sacerdotes de Baal.

Por su parte, el laicismo mexicano, nacido de una guerra civil, fomentado por la injerencia extranjera, ha ido evolucionando desde la neutralidad fingida de los orígenes hasta el protestantismo contemporáneo. Y los que no caen en el culto extranjero, enemistados con la influencia religiosa familiar, se quedan en su mayoría sin otra religión que la del éxito. Los siervos de tan vil divinidad se rinden en seguida al oro extranjero y se adaptan a los despotismos más denigrantes.

Comprendiendo que la escuela no podía prescindir de un ideal que supere el presente, uno de nuestros más célebres educadores, don Justo Sierra, trató de sistematizar el mito patriótico, y se hablaba en su tiempo del «altar de la patria» y de «dioses penates» vagamente aztecas, aun cuando los aztecas, en realidad, no tuvieron el menor concepto nacional. Resultó un paganismo deslucido que no cuenta con el prestigio de grandes hazañas, ni siquiera con la fuerza de los triunfos que aseguran la prosperidad y la

soberanía de un pueblo. Episodios confusos y derrotas oscuras; si algo grande, por la acción, ha habido entre nosotros, Hernán Cortés lo fue como ninguno; pero reconocer a éste nos lo veda otro de los dogmas del laicismo peculiar que padecemos: la negación de todo lo que es español. Incapaces, pues, de presentar a los alumnos el modelo de los grandes sucesos de nuestra provincia mental, caemos fatalmente en lo extranjero, cuando no en la idolatría de ese «cesarismo de la decadencia», indocto tribalismo que ya es tiempo de liquidar.

Por otra parte, por muy ilustre que sea una nación siempre tendrá que resultar mediocre una «religión de la patria» fundada en experiencias locales, necesariamente agresivas del resto de la humanidad.

Movido por el afán de otorgar a la escuela el ideal que le falta, hice yo otro esfuerzo desesperado. Consistió en ampliar el plan patriótico asentándole en la lengua y la sangre. Suetos en el mundo como simples mexicanos o como argentinos o como chilenos, ¿qué esperanza podemos tener de superar nuestra condición actual de provincia inconfesa del yanqui? Devueltos, en cambio, a la tradición española que hizo un continente homogéneo desde el Bravo hasta el Plata, las proporciones crecen y el futuro enraiza en una vieja civilización organizada. Los tiempos, sin duda, estaban maduros, porque de pronto un ardor nuevo encendió nuestras aulas. Ya no sólo teníamos con todo los hombres del mundo esa hermandad fingida que con el nombre de internacionalismo explotan en su favor los imperialismos. Revivía un parentesco vigoroso y auténtico. Y el hispanoamericano tomó los caracteres de un patriotismo mayor. Nunca pretendimos otorgar al movimiento los rasgos de una nueva religión. Está visto que no porque se aumenta el tamaño de un propósito se le hace cabal o perfecto. Las mismas limitaciones del patriotismo son válidas para el racismo y son válidas para el más internacionalista de los humanismos. En el instante en que el humanismo se hizo religión en Comte, tornáronse antipáticas las mismas humanidades, ya no sólo la humanidad. Y también el período comtista lo habíamos superado.

Subsistió, pues, y subsiste el problema de dar unidad a la enseñanza y hacerla cabal por el estudio del suceso más importante de la biología y de la Historia, la aparición y perduración del cristianismo.

Hay un crimen de cultura en el propósito laico de privar a la infancia de un juicio sobre el hecho más trascendental ocurrido en el universo desde que empezó a girar la nebulosa.

Las diversas interpretaciones que el suceso ha motivado sirven de base al laicismo para proclamar una neutralidad que esconde negaciones. La solución, dada la divergencia de opiniones religiosas, está en el respeto de las mayorías nacionales. Un laicismo como el de Norteamérica, favorable a las sectas protestantes, y por lo mismo lógico, tendría su equivalente entre nosotros en un laicismo consecuente con el catolicismo, que es la religión tradicional de nuestra gente, la sangre azul de nuestro linaje espiritual. En la escuela primaria de Norteamérica no interviene el pastor protestante porque, siendo trescientas las sectas, no acabarían el desfile de los *doctors in Divinity*, más numerosos que el profesorado. De allí el fomento de la *Sunday school* religiosa y de credo variable. En cambio, ya en la universidad prevalecen las sectas más ricas, que pagan no sólo pabellones para la facultad de Teología, sino capillas para el culto; naturalmente, dentro de la universidad misma y como parte del *curriculum* oficial. O, lo que es lo mismo, la enseñanza primaria es laica, pero el *college* y la Universidad no imponen, pero sí profesan, religión, según el donativo de que disponen. No hay, que yo sepa, universidad norteamericana de importancia que no tenga en su seno como parte del plan docente la teología, según alguna de las sectas. En las universidades más grandes acaso hay dos religiones o aún más, pero siempre existe la capilla y funciona la facultad de alguna de las variantes del cristianismo que predominan en el país. Hasta donde yo sé, únicamente la Universidad latinoamericana, o, más concretamente, la mexicana, interpretó el laicismo como negación rabiosa del hecho religioso en el mundo. En el liceo francés hay aulas reservadas para la clase de religión, que no es obligatoria, pero sí estimada. En varios países de la América española se

sigue el mismo sistema y resulta encomiable. La misma experiencia rusa nos está demostrando que no se sofoca el sentimiento religioso con prohibiciones, pues únicamente se le bastardea. Y sobre el dios Éxito de los laicos, sobre el Wotan de Hitler y sobre el ruso judaico Lenin, prevalecerá el Dios verdadero, Jesucristo.

El laicismo debe querer decir únicamente tolerancia de los alumnos de religión diferente en países poblados por distintas razas.

De cualquier manera, es urgente que el niño, en la más temprana edad posible, se entere de lo más importante que pueden comunicarle sus semejantes: el mensaje cristiano. Antes que jugar a hacer casitas con los cubos en abecedario, antes que contar al ábaco, y por encima de caperucitas e infantilismos mediocres, la historia del niño que nació Dios por merced del Padre y mediación del Espíritu Santo.

Casi todos los devotos de la escuela nueva admiran, y con razón, al Tagore educador, y comentan con respeto los métodos que el gran poeta tiene establecidos en su escuela experimental de Shantiniketan. Nos informa sobre los métodos pedagógicos de Tagore el libro de E. Pieczynska, y dice: «Al espíritu religioso atribuye Tagore una importancia capital.» En seguida nos describe el amanecer de los colegiales y los coros que entonan a Dios con las estrofas del Gitanjalí:

¿No has oído su paso silencioso?

Viene, viene, viene para siempre.

No hay inconveniente en estas enseñanzas, comenta la dama traductora, porque no se trata de «escuela confesional». Lo mismo dicen todos los protestantes y aprotstantados. Es decir, que transigen con la religión, a condición de que no se trate de la católica; es odio anticatólico lo que los mueve, y no neutralidad. Pero cualquiera persona imparcial comprende que los cantos del amanecer y del anochecer del ritual católico son infinitamente superiores desde el punto de vista poético, no digamos nada del religioso, a los cantos del Gitanjalí, por mucho que éstos valgan.

Y, en resumen, lo que harían los modernizantes y supuestos neutrales es reemplazar la gran poesía del rito romano por la ins-

piración, si no mediocre, por lo menos individual, de un poeta como hay varios. Entre el Dios con pasos de caminante que nunca llega de la estrofa ya copiada, y el Dios cristiano que llegó y mantiene viva su obra no puede haber comparación en el ánimo de ninguna persona sensata.

Con tal que no la ciegue el odio sectario.



## CAPÍTULO XIII

### LOS CASTIGOS

No hay nada más repugnante que la sevicia escolar. Se podría definir el grado de cultura y moralidad de un pueblo por la manera como trata a la niñez. En Asia Menor, en las poblaciones turcas descristianizadas, es frecuente ver hombrones castigando niños con abuso infernal de la fuerza. En Inglaterra o Estados Unidos o Francia, casos semejantes provocarían un linchamiento. Entre nosotros, por fortuna, ha desaparecido el tipo del maestro de palmeta, vengativo y hosco. En general, la autoridad escolar deber ser inflexible en el castigo del maestro que abuse de la ventaja que le dan los años, la autoridad y el músculo.

Por otra parte, no cabe duda que hay casos excepcionales en que el maestro resulta la víctima de la arrogancia del alumno que se sabe protegido por el reglamento. Es peligroso autorizarlo, pero conviene abstenerse de aplicar sanciones en los casos notorios, cuando la disciplina exige un escarmiento inmediato. A este particular no conozco nada más prudente que el sistema ensayado por algunas ramas de la Institución de Jóvenes Cristianos de Norteamérica. El alumno rebelde es allí puesto en contacto con un instructor que trata de dominarlo por la persuasión, pero gradualmente lo lleva incluso al terreno de la fuerza física, se deja desafiar si está seguro de vencerlo, y le pega, le demuestra su *physical superiority*, según el dicho inglés. Se convence así el remiso de que esta vida no es fantasía de nuestros impulsos, sino

acción regida por disciplinas y coerciones que no es posible violar sin padecer graves consecuencias. Sería difícil decidir si por superación o por decadencia; lo cierto es que nosotros carecemos del hábito de usar equilibradamente los puños. No nos pegamos, pero en cambio solemos acudir al empleo de armas peligrosas, y el encuentro personal tiende a volverse trágico. Nunca deberá el maestro aceptarlo con un alumno, así se trate de un mayor de edad. Para un alumno mayor el mejor método de castigo es la expulsión en los casos graves. Una expulsión parcial que permita al castigado el ingreso a otro plantel. Los casos de mayor trascendencia implicarán un delito que corresponde a la autoridad judicial y ya no al colegio.

Para las faltas menores no hay mejor castigo que aquel que se convierte en auxiliar de la tarea educativa. Por ejemplo, duplicación de los deberes o tareas ordinarias o copia a mano de páginas de texto o memorizaciones. Los castigos humillantes deben quedar proscritos. Y en este particular, aun en materia de recompensas debe evitarse que el triunfo de algunos resulte en demérito del grupo. Nacemos todos con aptitudes desiguales; por lo mismo conviene recordar —lo dijimos ya a propósito del sentido de la aristocracia— que el mérito suele desarrollarse de acuerdo con vocaciones que corresponden a funciones sociales más o menos estimables. Sin que haya en rigor un solo hombre que no sea capaz de una acción ilustre o de una hora radiosa en su destino.

### *Educación sexual y coeducación*

La enormidad de la tarea que tiene delante el educador, especialmente en nuestros pueblos, debiera prevenirlo contra el prurito de las novedades que no son urgentes y los ensayos notoriamente dudosos. Separados mantuve a niños y niñas en las escuelas primarias; separados en las escuelas secundarias de industrias, donde la tarea misma impone diferencias, y únicamente en la universidad, siguiendo prácticas ya establecidas, mantuve la asistencia en común de hombres y mujeres al curso. Y es claro que ni en la universidad da resultados envidiables la coeducación. Así lo reconocen observadores imparciales de la situación que prevalece en



Norteamérica. Entre nosotros, el escaso número de alumnas mujeres en la facultad aplaza todavía el problema, pero es sabido que en la universidad yanqui constituyen calamidad las parejas de enamorados en aulas, campos y pasillos. Por momentos el espectáculo hace pensar en sitios que no se nombran y recuerda la jurisprudencia del juez Lindsey y su solución, el matrimonio de compañía o legalización del amasiato. En los grados inferiores, resulta por lo menos de elemental prudencia librar a la escuela de las complicaciones y problemas que origina la natural atracción de los sexos. No hay razón alguna para que la escuela primaria se invente dificultades nuevas con la coeducación, que, en todo caso, supone una responsabilidad propia más bien de los padres.

Sería de desearse que en la universidad misma se formaran grupos separados por sexos, para evitar en el colegio escenas de «jardín de amor» y aun de alcoba. La tarea de ilustrarse es demasiado grave para que tolere la distracción a que obliga el emparejamiento. Bastantes ocasiones ofrece la vida para la acción gregaria sin necesidad de que nosotros empeoremos las cosas introduciendo erotismos allí donde el estudio requiere soledad e individualidad, casi misoginismo.

Además, no es sitio la escuela de la mayoría para ensayos de los desocupados de la minoría. La escuela democrática debe instalarse sólidamente en la moral probada por los siglos e impuesta por la necesidad. La complicación de las relaciones sexuales suele ser ocurrencia de ricos y desocupados que pueden resolver sus asuntos sin perturbar las costumbres sanas de la mayoría laboriosa. De todas maneras, en materia de costumbres la escuela acierta si recomienda severidad y practica tolerancia. Es decir, que una maestra cumplida en su tarea no tiene por qué rendir cuentas de algún desliz amoroso, así se quede sin legal respaldo y siempre que el desorden no llegue a convertirse en hábito que cause escándalo. Pues cierto ambiente ascético es indispensable en la enseñanza.

Por insidiosa y mendaz debe rechazarse, a mi juicio, la famosa educación sexual a base de examen de la función genésica en

animales y plantas. Erotismos traducidos a la técnica de los estambres y el polen cometen el abuso de presentar el hecho sexual como función inocente y pura. Contrariándolos expresamente, el maestro hará ver las tremendas responsabilidades que para el hombre entraña la función genésica, junto con los riesgos que la acompañan. Pues sería hacerse cómplice de engaño criminal no advertir a la jovencita la gravedad de una transgresión a la ética común matrimonial. Si la educación ha de abrir los ojos de la infancia, que no deje también de mostrar las consecuencias de actos que son todo lo naturales que se quiera, pero complicados inevitablemente por nuestra condición de seres sociales y espirituales. La escuela deberá contribuir a la represión del instinto manteniendo ocupados a los alumnos. La juventud vive de entusiasmos y pasiones, y, en consecuencia, hay que creárselos nobles. Duras disciplinas gimnásticas y deporte; fuertes tareas de clase y excursiones que den ocasión de empleo al apetito heroico que hay en cada alma, tales serán los auxiliares, no siempre eficaces, de la lucha difícil contra el peor enemigo del vigor y despejo del alma: el disfrute genésico.

## CAPÍTULO XIV

### LA ACCIÓN EXTRAESCOLAR

Al tomar para sí el producto total de los impuestos, al intervenir las actividades de todo género, el Estado contrae obligaciones que en materia educativa sobrepasan el plan escolar ordinario. Además de las escuelas de todo género, el gobierno de nuestra época debe tomar a su cargo campañas de excepción como, por ejemplo, la que hace falta para extirpar el analfabetismo. Tan extenso llega a hacerse el mal que no basta aplicarle la acción de la escuela. Es necesario en este caso acudir al auxilio de todas las personas ilustradas de la nación, pero toca al poder central educativo organizar el esfuerzo privado. Lo mismo que frente al peligro de una epidemia tocaría al departamento de Sanidad mover a la población entera a favor de los trabajos de saneamiento preventivo, la Secretaría de Educación deberá mover periódicamente las voluntades cultas en beneficio de analfabetos y retrasados. En general, un buen sistema educativo no necesitará de medidas extraordinarias sino para corregir el analfabetismo de los adultos, pues se supone que cuenta con escuelas suficientes para la niñez. En todo caso, la dirección de la campaña desanalfabetizadora debe tener el carácter de auxiliar de la escuela, sin pretensión de sustituirla. Pero es menester que exista en cada ministerio de Educación un órgano especial, teóricamente provisional, hasta que el adulto analfabeto desaparece, al rendir frutos el plan escolar. Mientras subsista un porcentaje crecido de anal-

fabetos, deberá subsistir una institución educativa oficial encargada de civilizar por los radios que no abarca el sistema ordinario de la enseñanza.

Numerosos son los medios de que hoy se dispone para difundir rápidamente el conocimiento del alfabeto y las operaciones elementales del cálculo, las nociones de geografía y de historia que usualmente acompañan la lección desanalfabetizadora. Las proyecciones cinematográficas acompañadas de la explicación de un maestro, en plazas públicas donde el clima lo permite, en el salón de la escuela ordinaria o en el municipio, en horas nocturnas, tienen la ventaja de congrega un gran número de alumnos, que se educan a poco costo. Se acompañan por lo común las proyecciones de escritura y lectura con pequeños conciertos de canciones populares que atraen público. Y ya reunido éste, antes o después de la lección propiamente dicha, se darán conferencias sencillas sobre historia o sobre asuntos de interés diario. En las ciudades la tarea es fácil. Y como, aun allí, los recursos ordinarios no alcanzan para pagar el número necesario de maestros, se ha ensayado con resultados notables el sistema de los maestros honorarios, personas de buena voluntad que se prestan a dedicar una o dos horas al día para la enseñanza gratuita de la lectura y la escritura, de acuerdo con los planes del departamento de Educación. Para estimular la labor de estos maestros, conviene darles, aparte de los auxilios posibles en materia de libros y materia escolar, un diploma oficial de «maestro honorario». Los que acrediten servicios honorarios durante uno o dos años aseguran preferencia para ser empleados como maestros si además reúnen los requisitos necesarios de preparación, etc. En general ocurre que desempeñan este servicio voluntario personas que no tienen idea de solicitar puestos de enseñanza, sino que obran por desinterés y patriotismo, por caridad espiritual hacia sus semejantes. Y es evidente que la eficacia de maestros así reclutados no puede ser superada. Contando, de esta suerte, con el auxilio de la población y algunos recursos, la tarea de extirpar el analfabetismo en los centros de población es relativamente fácil.

Pero subsiste el problema de hacer llegar la enseñanza a las regiones apartadas del país. Particularmente, las regiones habita-

das por indígenas suelen mantenerse incomunicadas. Gracias a la penetración del misionero católico en los días de la Colonia, casi no quedan tribus que desconozcan el castellano; pero hace más de un siglo, desde que comenzó la desorganización republicana, muchos de estos poblados no han vuelto a ser visitados por un maestro. No puede, pues, un ministro de Educación desentenderse de situación semejante. Para afrontarla conviene crear maestros ambulantes que visiten la región informando de sus necesidades. Pero habiendo sido opositor constante del sistema tan en boga de hacer estudios donde faltan obras, no me preocupé de enviar exploradores, que al cabo de uno o dos años habrían venido a presentar cuadros cuyo resumen ya se conoce de antemano, o sea, el total abandono en que se encuentran las regiones visitadas. Decidimos entonces hacer a un lado los largos informes escritos (*reports* a la Dewey, que nadie lee), y exigimos a los maestros ambulantes que dejasen establecidas escuelas antes de enviarnos el informe de que no las había. Para comenzar, designamos a los nuevos maestros con el nombre de misioneros, en honor de los verdaderos civilizadores que ha conocido el Nuevo Mundo. Y no se ocupaban éstos de enviar al rey informes sobre la extensión del atraso y sobre los recursos que hacían falta. Quizás porque llevaban prisa de salvar almas y no los cegaban abstracciones como el progreso y la cultura, nada confiaban al correo, que a veces no vuelve. Se establecían en el seno de la población que se proponían educar. Comenzaban aliándose a su miseria y a su destino. Nada parecido puede lograr el Estado moderno, que no dispone de mártires, ni siquiera de célibes, sino de un personal de maestros, excelente sin duda y moralmente superior al resto de la población, pero subordinado a la economía usual, cargado de preocupaciones familiares y sociales de toda índole.

No podemos soñar con un material comparable al de los antiguos misioneros, pero al menos podría darse el caso de que grupos de jóvenes, maestros o no, pero personas cultas y abnegadas, quisiesen dedicar unos cuantos años de su vida a la labor humana y patriótica de convivir a plazo fijo o voluntario con los indígenas más desprovistos de medios en el interior de nuestras serra-

nías. Se hizo al efecto un llamado al sentido heroico de las almas jóvenes y se invitó a los maestros, a los artistas, a los literatos, para que se alistasen en las filas de los misioneros de la cultura difundida por el Estado. Se les abonaban los gastos de transportes y un sueldo del doble de la asignación ordinaria de un maestro urbano. En general, es recomendable pagar al maestro rural más que al urbano, pues sólo de esa manera se descongestionan las ciudades de esa multitud de normalistas de ambos sexos que ambiciona empleos cómodos.

Al mismo tiempo, no hay mejor ejercicio para un maestro joven que el descubrir en el campo las necesidades de la escuela y tener que improvisarlas. En nuestro caso de los misioneros modernos mexicanos debemos constar que no hicieron falta candidatos de primera, sino fondos para pagarlos en el número necesario. Se constituyó, pese a la pobreza, un personal de 1,500 maestros que, convenientemente distribuidos, se hicieron sentir por todos los rumbos de una nación como México, que no obstante sus buenos ferrocarriles y carreteras posee aún grandes zonas apartadas del mundo por causa de selvas y serranías y por la extensión misma de las regiones despobladas.

Fue fácil conseguir maestros. Pero ¿qué iban a hacer éstos, sin otro recurso que sus sueldos, en lugares que carecían de todo en materia escolar? Según el criterio mercenario moderno, el plan resultaba absurdo, y eso que la circular advertía que no emularíamos los métodos costosos de la enseñanza norteamericana ni siquiera los sistemas del misionerismo protestante, que mantiene costosas instalaciones en ciertas regiones indígenas de nuestra América, simplemente como propaganda política y gracias al sostén pecuniario de las grandes empresas norteamericanas interesadas en nuestros territorios. Al contrario, se recomendó a nuestros misioneros que se inspirasen en el ejemplo de sus antepasados espirituales, los verdaderos misioneros de Indias, franciscanos, dominicanos, jesuitas de los siglos XVI al XVIII. ¿Cuándo contaron éstos con envíos de España o con la protección de banqueros y negociantes, que con sus donativos cubren los déficit de una labor nula? Y, sin embargo, dejaron lo que no ha dejado todavía

ninguna misión moderna. Civilizaron millones de hombres y levantaron construcciones de piedra que todavía sirven de colegio en muchos sitios del continente, crearon iglesias que son todavía modelo de la más bella arquitectura, iniciaron bibliotecas, construyeron, en fin, cuanto somos en materia de cultura. Recordando a los católicos, dijimos a nuestros misioneros: «Por donde vais no hay escuelas. Hacedlas construir. No esperéis a que el ministerio os envíe fondos. Nunca habrá en el gobierno bastante para satisfacer la codicia y el despilfarro de mílites y de políticos, y poco o nada quedará para la enseñanza.» Igual, más o menos, era la situación bajo los administradores de la Colonia, y, sin embargo, los educadores de aquel tiempo construyeron conventos que eran escuelas, iglesias que eran centros de arte, con música mejor que la ópera, y, además, universidades. Poned a los pueblos a contribución voluntaria. Haced que un vecino dé madera y otro piedra y otro ladrillo y otro cal, y los que nada tengan podrán obsequiar un día de trabajo, una tarde cada sábado. A cada aldea que así levante una escuela, el ministerio le obsequiará con material escolar y le nombrará un maestro.

Por lo pronto, el misionero iba encargado de improvisar incluso maestros, pues no salía de un sitio mientras no estaba levantada la casa escolar y antes de haber adiestrado algún joven del pueblo que obtenía la escuela y un pequeño sueldo de ayudante. El sistema de habilitar maestros en la localidad ofrece la ventaja de que deja creadas *células permanentes de cultura*. De otro modo, cuando el maestro sale para la Normal, así sea la Normal rural, comúnmente ya no vuelve a su pueblo: se emplea en la ciudad. El misionero federal iba dejando a su paso, enraizado en la población indígena, una serie de iniciados de la campaña cultural patriótica. Con el misionero iba, por lo común, la biblioteca ambulante. Los informes del misionero servían más tarde para establecer escuelas permanentes o para insistir en ciertos aspectos del servicio. Por ejemplo, el misionero informaba: en tal pueblo hacen falta carpinteros o herreros; en seguida el ministerio de Educación enviaba de su sección de enseñanza técnica un maestro de oficios que recorría la región trabajada por el mi-

sionero, proveyéndola de artesanos nativos. En la misma forma se enviaban peritos agrícolas para iniciar el huerto escolar y para dar consejos a los cultivadores adultos. En cada caso procuraba el misionero dejar la impresión de que la cultura no era un saber ocioso de manejo de papeles y fórmulas, sino un medio de hacer el trabajo más fácil y productivo por mediación de la técnica. Al mismo tiempo, procuraba hacer amables los aspectos desinteresados de la sabiduría. Educadores eminentes contribuyeron al programa de los trabajos del maestro misionero. Tal como en definitiva quedó aprobado, tenía los caracteres ya señalados y los complementarios del plan general dado a la enseñanza, según ya se ha explicado antes, o sea, científico objetivo, ético y estético.

Para ilustrar a los indios y, en general, a los campesinos de las obligaciones de la vida social, el misionero celebraba pláticas. Diariamente, al caer de la tarde congregaba a los vecinos en la plaza local para leer con ellos algún diario reciente. Los enteraba de los sucesos del día y los invitaba a comentarlos. Otras veces se aprovechaba la reunión para contar cuentos o para leer en común algún libro. Por lo demás, no estábamos inventando, y si inventábamos era la pólvora, porque ya una tradición castellana, que quizás viene del árabe, produce en nuestros pueblos apartados el lector, que corresponde al cuentista o rapsoda de las zonas africanas. Uno que sabe leer vive entre los indígenas recorriendo aldeas, relatando sucesos o leyéndolos en voz alta delante de los vecinos, que, en seguida le obsequian con algunas monedas. El maestro misionero hacía esta labor gratuita para el vecindario junto con otras menos pintorescas y más eficaces técnicamente.

Como de paso, y al examinar las artes manuales del indio, el misionero estaba obligado a fomentar la decoración autóctona espontánea contra los peligros de bastardeo que ofrece la difusión del cromo comercial, comúnmente de origen norteamericano, desprovisto de gusto. Aprovechando esta circunstancia, infundía en el ánimo de las poblaciones deprimidas el fuerte tónico de la confianza en sí mismas y en sus aptitudes, superiores a cierta concurrencia extranjera. En general, el misionero representa en el Estado contemporáneo un instrumento de conquista moral y de asi-



milación de castas muy favorable para el propósito nacional de la unidad. Un agente gubernamental que da algo, al revés del colector de impuestos y el político, que llegan siempre a pedir. El secreto está en no corromper la institución empleándola en los fines de la política. Y aun por elemental interés político deberían nuestros gobiernos llenar el continente con estos adelantados del latinismo, para hacer frente a la penetración protestante, que dirigida por malévolas influencias pretende apoderarse del indio para emplearlo contra la población blanca de origen hispánico.

### *La educación indígena*

En casi todas las naciones americanas subsisten grupos indígenas sin relación estrecha con la sociedad civilizada. A esos grupos se dirigen especialmente los esfuerzos del imperialismo, que ve lejos, y quisiera educarlos por su cuenta para aprovecharlos mañana en su beneficio. El peligro de esta infiltración educacional no se limita a México. Cualquiera puede enterarse de la obra intensa que realizan los protestantes en Costa Rica y en Ecuador, en Perú y Chile y en el interior argentino. Prosperan relativamente muy poco, porque el temperamento artístico del indio no se acomoda al conocido tipo puritano, desabrido. Lo que de español hay en el ambiente lo rechaza. De ahí el falso indigenismo que precede a sus prédicas y la política de desespañolización. El daño que así hacen no es despreciable, y el más urgente objetivo de nuestras propias instituciones educacionales debería ser la conquista de las almas aborígenes igual que cuando las misiones católicas. Por algún tiempo no nos será posible prohibir al extranjero que abra sus escuelas.

Deberemos, por lo tanto, anular la escuela extranjera abriendo enfrente una escuela mejor. Al mismo tiempo, y para que pueda ser mejor, la escuela nacional deberá abstenerse de copiar servilmente los métodos de la escuela extranjera. En materia de educación indígena se ha desarrollado en México una controversia provocada por la injerencia del protestantismo en el cuerpo de nuestra enseñanza oficial. Pretenden los aprotestantados aplicar sistemas de reservación norteamericana a nuestras poblaciones in-

dígenas. Provocaría tal sistema la separación de castas, que supieron evitar los españoles con ventaja para la unidad nacional. Funesto es el sistema de reducción, aunque lo funden en hipótesis antropométricas y etnográficas que recomiendan una ciencia para cada cerebro, una pedagogía para el blanco y otra para el indio. Sostenemos nosotros, frente a esta presunción de ciencia falsa, el viejo sistema cristiano español que desde hace cuatrocientos años decidió reunir en la misma cátedra al indio, al negro y al blanco. No apoyamos, entonces, el sistema yanqui de escuelas especiales para indios, sino el sistema criollo de llevar el indio a la misma escuela nacional que lo asocia al blanco. Llamamos a este sistema de *incorporación*, en vez del de *asimilación* que practican los norteamericanos, y lo defendemos celosamente como más humano y más ventajoso desde todo punto de vista. Por eso nos negamos a crear un departamento especial de Cultura Indígena, como sugerían los protestantes, y aplicamos al indio la misma regla que al resto de la población. En aquellos raros casos en que el indio no conoce el idioma español, comenzamos enseñandoselo. Esto le da ciudadanía iberoamericana y, con ella, el derecho de sentarse en las mismas aulas que el blanco.

### *Coordinación de los tres departamentos*

Quedaron explicadas en los párrafos anteriores las funciones generales del ministerio de Educación y la razón de subdividirlo en los tres departamentos fundamentales: Escolar, Bellas Artes y Bibliotecas. Hecho lo cual, pasaremos a ocuparnos en los capítulos que siguen del funcionamiento de cada uno de los departamentos. Los deberes de carácter accidental que el ministerio de Educación tiene que cumplir serán desempeñados por las oficinas e instituciones que en cada caso se juzguen necesarios, tal como una Dirección para desanalfabetizar, una brigada de misioneros; pero cada una de estas ramas tendrá carácter auxiliar y estará englobada en uno o más de los tres departamentos fundamentales.

La coordinación de estos tres departamentos esenciales resulta de la concurrencia de sus propósitos. Asegurar tal unidad es

tarea del ministerio en su papel de regulador supremo. En el ministerio deberá haber una conciencia insertada al aparato de la educación nacional, rigiéndolo y otorgándole vitalidad por medio de circulares, instrucciones y acción personal despejada. Parecida en su gestión al astro que irradia constantemente energía sin salirse de sus ciclos y sus órbitas. Los programas y las tareas, a semejanza también de ciertas constelaciones apagadas del mundo sideral, serán letra muerta cuando llega a faltarles la atención de un ministro capaz; aunque por algún tiempo retengan el impulso, lentamente desvanecido, del sol que tiempo atrás se extinguió.



## CAPÍTULO XV

### EL DEPARTAMENTO ESCOLAR

Su función principal es crear escuelas y coordinar su funcionamiento. Definir los programas del *kindergarten*, la escuela rural, la escuela primaria urbana, las escuelas de pequeñas industrias y las escuelas técnicas, las secundarias y Normales, los Institutos especiales y, en general, todos los establecimientos docentes, salvo la Universidad. Habiéndose ya extendido en consideraciones sobre la escuela primaria, nos ocupamos en seguida de la enseñanza general técnica.

#### *Escuelas de artes manuales*

No siendo posible hacer obligatoria la enseñanza secundaria técnica para la mayoría de la población, conviene establecer escuelas de cursos rápidos en pequeñas industrias y oficios comunes, con carácter intermediario entre la escuela primaria y la secundaria técnica. Obtendrán mayor éxito estas intermedias en los grandes centros de población y allí donde sea mayor la pobreza. Su fin primordial es la enseñanza de menesteres inmediatamente productivos. Sus alumnos, hombres y mujeres, se reclutan entre los agregados de la escuela primaria y también entre los adultos que no han tenido ocasión de concluir la primaria. Los cursos se refieren a pequeñas industrias y oficios prácticos; pero, a causa de que reciben adultos mal preparados, conviene adicionar el programa de estas escuelas con clases de lenguaje, matemáticas y

dibujo elemental. Los cursos servirán también para que el profesor que no ha podido concluir una carrera normalista completa obtenga conocimientos en alguna especialidad, que podrá después implantar en el taller escolar a su cargo. Pero la principal importancia de semejantes establecimientos consiste en difundir conocimientos elementales sobre las ramas más productivas de la industria moderna. Hay muchas cosas que hoy elabora la fábrica al servicio del *trust* y que fácilmente pueden volverse a hacer en casa como antes, pero con las ventajas de la moderna utilería y de la química industrial. Por ejemplo, los artículos de uso diario, como la pasta de dientes, el polvo de la cara, las aguas de tocador, el betún del calzado, nos llegan comúnmente de las fábricas norteamericanas a precios tan elevados que su consumo se limita a las clases acomodadas y medias. Sin embargo, basta el conocimiento de unas cuantas recetas y la adquisición de materiales generalmente baratos para fabricar en pequeño o en grande, pero dentro del país, tales artículos. En muchas aplicaciones, la pequeña industria tiende hoy a revivir, y esta tendencia, económicamente sana, debe recibir el apoyo de la escuela. Casi no hay región del mundo en donde no hagan falta buenos operarios, diestros y cumplidos.

En viejos locales del gobierno, algunos ya ruinosos, establecimos a poco costo clases nocturnas elementales, gratuitas, para hombres, mujeres y niños, y, al mismo tiempo, talleres de carpintería y de herrería, de forja y de torneó. Desde el principio se procuró que los alumnos se encargasen de trabajos útiles. Los recién inscritos hacían de aprendices, hasta que al cabo de uno o dos meses podían ganar, dentro de la misma escuela, paga moderada por unas cuantas horas de tarea. En general, no puede ni debe el taller escolar competir con el trabajo profesional, pero sí encargarse de trabajos oficiales. Por ejemplo, en la carpintería combinada con la fundición construyéronse bancos de escuela que antes se compraban en los Estados Unidos a precios fabulosos por el añadido de la comisión de los intermediarios y el cohecho frecuente de los políticos. Haciéndolas en taller propio, las bancas resultaban mejores y más económicas, daban empleo a

operarios locales y creaban grupos de carpinteros. Por lo común, la selección del personal de artes manuales nos daba los alumnos de las escuelas secundarias técnicas, que con mejores talleres pueden fabricar casi todos los muebles y artículos que necesita un gobierno.

El número de cursos en estos establecimientos depende, en realidad, del número de maestros especialistas que se pueden obtener. Si, por ejemplo, el director asegura los servicios de un buen juguetero, anunciará el curso de juguetería. Cada curso variará según la aptitud del alumno y las posibilidades de su asistencia. A veces bastarán unas cuantas lecciones; otras veces será necesario una asistencia de tres o de seis meses. Un curso muy concurrido es el de costura. Se enseña en él a manejar la máquina desde los modos elementales, que se dan en diez o veinte lecciones, hasta la preparación para el bordado, que se enseña en la secundaria respectiva. Lo mismo puede decirse del uso de la máquina de escribir. El curso práctico comienza en la Escuela Elemental de Artes o Artesanías, y su perfeccionamiento requiere la asistencia a la escuela técnica de Taquimecanógrafos, una de las escuelas secundarias técnicas de que se hablará en el capítulo siguiente.

La mayor parte de las chucherías que se venden en los mercados populares consiste en efectos manufacturados en el extranjero por la pequeña industria privada. Para hacerlos en el país, nuestras escuelas abrieron secciones de espejos y cepillos, cajas de cartón y de madera, vasijas de barro cocido y vajillas corrientes. Las artes populares, que nuestros indígenas conservan de la época en que los educaron los españoles, sólo requieren una modernización. El telar, la forja y el horno de porcelana pueden volver a la producción valiosa, con tal que las escuelas signifiquen para quien las frecuenta una mejora inmediata en el salario o en los modos de ingeniarse por cuenta propia el sustento. La inscripción libre, la asistencia voluntaria, las horas cómodas, es decir, contrarias a las horas comunes de trabajo, y el acierto en la elección de las industrias a enseñar determinan el éxito, y cuando éste se logra es de tal magnitud que da la impresión de una revolución social

pacífica, o sea, la enseñanza convertida en sistema de incesante multiplicación de los panes.

Podrán funcionar las clases de pequeñas industrias en los mismos edificios destinados a la enseñanza técnica secundaria, si se eligen horas adecuadas. Lo mejor es crearles locales en forma de abarcar a toda la población y de extender su influjo sin límites. Representan una democratización de la técnica y, al mismo tiempo, una elevación de la artesanía a categoría semiprofesional. Cuando funcionaron en México, daban la impresión de una feria por la variedad y abigarramiento del alumnado; ancianas que aprendían a leer y jovencitas ensayando la máquina de coser, caída por primera vez en sus manos; sirvientas que asistían a cursos rápidos de cocina o de menaje de casa, obreros que se iniciaban en la hojalatería o mujeres empeñadas en la talla de muebles artísticos. De semejantes escuelas puede partir la liberación industrial de un pueblo. No conozco medio mejor de herir el *trust* que nos vende incluso la silla en que nos sentamos a precios fantásticos, todo porque somos nación olvidada de su industria.

En todo caso, el habitante de la ciudad adquiere en las escuelas nacionales conocimientos inapreciables en el campo y la provincia. Si la gente de ciudad, en general, resulta inútil en el campo es porque del roce con la multitud urbana sólo suelen sacar las vanidades. Si la ciudad ofrece a sus habitantes las ventajas del taller, perfeccionado con las más recientes ventajas de la técnica, el campo ya no verá en el ciudadano el parásito que viene a formular quejas, sino un valioso colaborador. Nuestros abuelos mexicanos refieren el éxito que invariablemente alcanzaron los miles de austríacos que la derrota de Maximiliano dejó dispersos por distintas regiones del país. Hablando apenas la lengua nativa, en todas partes se hacían útiles, mejorando el huerto, fabricando el pan y quesos y encurtidos. Eran en su mayoría buenos artesanos, y un buen artesano no está de más en ningún sitio. Si existen hoy inquietudes y huelgas es porque la fábrica priva al obrero incluso de los beneficios de la artesanía; lo convierte en parte de la máquina y lo incapacita para el trabajo productivo fuera de la fábrica. Pero un artesano de verdad no necesitará andar organizando



protestas; sobra siempre trabajo para un buen pintor, un buen electricista, un cerrajero, un cantero o panadero o cocinero.

No se puede limitar el alcance enorme y benéfico de las escuelas de pequeñas industrias y oficios. Cada ciudad debiera sostenerlas con el mismo empeño que dedica a sus escuelas primarias. Escuelas de artesanía. Una especie de desanalfabetización por lo que hace a la técnica.

### *Escuelas técnicas*

Por la distinta índole de los trabajos, conviene, desde luego, separar los hombres de las mujeres. Como enumeración que ilustra la materia de la enseñanza, sin limitarla, ofrecemos la siguiente lista de una de las más célebres Escuelas Industriales de Mujeres de la Ciudad de México por el año 1924:

*Materias generales.* Lengua nacional, lengua inglesa, escritura, aritmética, geometría, dibujo elemental, gimnasia, natación, *basketball*, canto.

*Oficios.* Corte y confección de lencería, corte y confección de vestidos, desmanchado y planchado, reparación y remiendo de telas y tejidos, bordado a mano y a máquina, deshilado, modas, dibujo artístico, encajes, fabricación de tejidos de punto a máquina, mediería a máquina, instalaciones y reparaciones eléctricas de hogar, flores y plantas artificiales, sombreros en fieltro y en paja, simples o con adorno; decorado al *batik* de sedas, pirograbado y repujado en cuero y en metal, talla en madera, encuadernación ordinaria y artística, perfumería con química elemental, fotografía, peinados, cocina, repostería, dulcería, envases de frutas y conservas, industrias domésticas, curtido y confección de pieles.

El programa se reparte en dos años, pero hay cursos que sólo exigen un año de asistencia. La escuela expide diplomas que acreditan el peritaje en cada rama. El número de alumnas regulares es de mil quinientas a dos mil. Cada barrio de la ciudad contaba con escuelas de este tipo, variando los cursos industriales según las exigencias y las posibilidades.

Otro género de escuela industrial femenina nos lo dan las Escuelas de Enseñanza Doméstica. El programa de las mismas se

caracteriza por la inclusión de materias, como aritmética y contabilidad doméstica, geometría y geografía, economía doméstica, conocimientos prácticos de ciencias físicas y naturales, química aplicada a las ocupaciones domésticas, fisiología e higiene, dibujo y pintura decorativa, arreglo de interiores, decorado y arreglo de la mesa, solfeo y canto coral, puericultura, enfermería, lavado y planchado, desmanchado y tintorería, costura en blanco.

Como anexo de lo anterior se dieron cursos para sirvientes, con diploma de galopina, cocinera y camarista. Ni tender una cama se sabe si no aprendemos su técnica.

Otra carrera que las circunstancias modernas abren a la mujer es la del escritorio mercantil, el bufete y el comercio. Lo que obliga al sostenimiento de escuelas destinadas a graduar secretarías, contadoras, taquimecanógrafas y ayudantes. Se requiere para estos cursos la enseñanza primaria completa, y los cursos secundarios constan de lenguas extranjeras, especialmente inglés y francés; aritmética comercial y geometría, contabilidad, correspondencia mercantil y archivo, taquigrafía y mecanografía, contabilidad fiscal, aduanas, leyes de impuestos, glosa y servicios de pagaduría; también las materias necesarias para una escuela de administración pública, como Derecho constitucional elemental, Derecho administrativo, a efecto de preparar empleadas, etcétera.

La enseñanza de ciertas industrias adquiere tal importancia que permite, ya en forma mucho más completa que la de la simple artesanía, organizar la competencia del pequeño productor frente a la gran industria del *trust* y también frente al monopolio de hecho de los grandes almacenes de ropa y vestido. Por ejemplo, las prendas tejidas de lana de uso en México eran importadas o se fabricaban en los grandes almacenes, alcanzando precios elevados. La introducción en nuestras Escuelas Industriales de Mujeres de ciertas máquinas en uso en las escuelas de Bélgica permitió no sólo generalizar el conocimiento de esta rama de la producción, sino también fomentar la creación del taller industrial privado, pues se enseñaba al alumno el manejo de la máquina, la selección de los modelos y el modo de adquirir la materia prima. Además, los elementos de contabilidad y la información administra-

tiva necesaria para convertirse en pequeño fabricante. En otros casos, obreras que en una fábrica de ropa al por mayor ganaban un mísero jornal por coser una sola pieza lograron, gracias a las clases de corte y costura, convertirse en costureras capaces de ponerse al frente de un taller propio.

### *La cocina*

Para la orientación de algunas enseñanzas técnicas se hace indispensable la actividad directiva del ministerio. Por ejemplo, en la clase de cocina se había fracasado porque se instalaban peritos formados en Francia que daban cursos de *alta cocina*, costosa; por lo mismo, nada práctica. La clientela de estos cursos se limitaba a una que otra señora curiosa o desocupada, y los guisos que aprendía se adaptaban en seguida, mal o bien, a la lista ordinaria de las comidas, sin mejorarla. Por el contrario, una enseñanza de cocina bien dirigida comienza creando cursos elementales para enseñar a cocinar lo que parece obvio y, sin embargo, suele hacerse mal: el arroz y las papas, la carne y los frijoles, el menú de todos los días. Precisamente en esta enseñanza debe el educador ejercitar una intervención indispensable. Una larga permanencia y cabal explotación de la misma zona habitable permite al europeo, sin mayor auxilio de la escuela, crearse una dieta sana y gustosa. Entre nosotros el hábito del europeo ha sido modificado por las diferencias que ofrece un medio nuevo. El sistema de alimentación de los aborígenes era notoriamente insuficiente y no podríamos tomarlo de ejemplo, dado que es europeo casi todo lo que hoy se come. Nos encontramos, pues a este respecto, todavía inadaptados y en anarquía peligrosa. El norteamericano, por su parte, se ha creado ya una dieta, si no agradable, sí bastante higiénica. La tendencia de nuestra escuela de cocina es la de adoptar lo yanqui, porque ya está hecho y porque también se presenta como elaboración de artículos alimenticios que en cantidad ofrece el mercado extranjero. Y es obvio que adoptar ciegamente su régimen, aparte de que nos haría perder ventajas de refinamiento, nos supeditaría al exterior aun para la satisfacción de las necesidades urgentes de la comida. Subsiste, pues, un problema de

inventar una alimentación nacional, científica por sus componentes, artística por el gusto, higiénica en sus efectos y ventajosa por su economía.

Existen desde hace mucho tiempo libros de cocina mexicana, como existen recetas de cocina criolla en todo nuestro continente. En general son versiones de la vieja cocina española, que era excelente, adicionada con platos franceses más o menos nacionalizados y con picantes y salsas locales de exquisito gusto y dudoso efecto. Colecciones de recetas, pero no una dieta razonada, y con la agravante de que exigen, en el mayor número de casos, multitud de ingredientes exóticos; en cambio, dejan sin empleo una infinidad de productos tropicales y autóctonos, que bien empleados significan ventaja de nuestra cocina sobre la europea. Tenemos, en efecto, la fortuna de contar con casi todo lo europeo, y poseemos además cereales, frutos y legumbre autóctonos. Por ejemplo, los distintos empleos del maíz, que no es recomendable como sustituto del trigo, pero sí como complementario; ensaladas, como la de aguacate o palta, sin contar con las frutas tropicales, infinitamente superiores a toda la desabrida colección de peras, manzanas y duraznos, a menudo ácidos. Poseemos, en suma, variedad tal de comestibles que quizá la misma abundancia ha contribuido al desorden rumboso que se estilaba en nuestras mesas, sobre todo en la costa. El altiplano, más pobre, ha tenido que conformarse con la carne, los huevos, las legumbres, el pan y las frutas mediocres a la europea. Pero lo grave es que no hay por ningún lado un método y que más bien nos inclinamos a tomar la comida como festín que se varía al capricho. El resultado es un promedio bajo de salud, una cantidad enorme de enfermedades, un desarreglo y disminución de la vitalidad. Crear maestros de cocina que lentamente hagan sentir su influencia en el hogar y transformen nuestros hábitos alimenticios es una tarea tan urgente como difícil. Para lograrlo, el higienista y el economista han de preceder al cocinero. La peor ama de casa es la que piensa en el menú por lo que ha leído en una receta, pero sin reflexionar en lo que, dada la estación ofrece el mercado. Un conocimiento de los productos aprovechables de

cada región debiera ser el tema primero de un curso de cocina. El estadista debería también intervenir, fomentando los cultivos útiles dentro de las posibilidades de cada zona. En seguida, la clase dará información elemental de las combinaciones del alimento, por razón de vitaminas, calorías y propiedades digestivas. Lo que más se ignora entre nosotros es el modo de combinar los alimentos. No sólo en las clases de cocina, en la primaria también y en clases y conferencias de higiene, deberán difundirse ciertos datos elementales, como el uso combinado de harinas, cereales y legumbres, con el conveniente complemento de las que se desarrollan al sol y las que se mantienen bajo tierra. En algunas regiones del país, la horticultura no se desarrolla tan sólo por la ignorancia de una población habituada a la barbarie carnívora, que se pasa la vida comiendo carne secada al sol y harina de trigo. Peor aún, el indio no come sino maíz, en distintas formas, y frijol, desdeñando las frutas, desentendiéndose de las posibilidades de su tierra feraz. Mientras tanto, los yanquis se ilustran y han salido ya de su carnivorismo a lo *cowboy* para entrar al régimen de las ensaladas y las frutas, que alegran el alma. No puede haber cultura donde se come como primitivo. Y entre nosotros se come, además, como degenerado, pues priva en nuestra cocina el desorden, la arbitrariedad, lo mismo que en nuestra política. El remedio inmediato probablemente estaría en volver a la dieta de los españoles, ya que producimos hoy casi todo lo que ellos trajeron de España. Sabían ellos, sabían nuestros padres, combinar la carne con el arroz, el cocido de gallina con la col y el garbanzo, y aun aprendieron a mejorar el puchero de la Península adicionándolo con la yuca y el plátano y las frutas del trópico. Necesitamos una comida tropical, pero racional. Pues no hemos de dar tampoco el espectáculo de pagar caros los desabridos *Quaker oats* para ver que en el Norte se propaga el hábito sano de comer nuestras frutas: la naranja, el plátano y la toronja, rebautizada de *grape fruit*. Comida tropical, pero bien combinada para que sea sana, bien condimentada para que sea apetitosa. Pues comer desabrido, a la inglesa, hirviendo potajes, tampoco es comer. Y sería ridículo que a esta altura de nuestra propia civilización fué-

mos a adoptar la cocina de un pueblo que, según ya observó el viajero francés, posee cien religiones, pero «sólo una salsa, que sabe a droga».

Y, sin embargo, el problema del condimento nos vuelve a poner en desazón. El peligro de la comida está en las grasas, y nosotros hemos acabado por emplear la más inmundicia que existe; la del cerdo. Es natural que toda nuestra estirpe se encuentre decaída, no obstante su origen mediterráneo, pues precisamente nuestros antepasados no usaban otra grasa que la del olivo. Los españoles prohibieron en el Nuevo Mundo el cultivo de la aceituna en aquellas regiones donde podían transportar el aceite que producían en abundancia en la Península. Pero ya hace más de un siglo que estos territorios son nuestros, o hemos creído que lo son, y no hemos plantado olivos. Ahora bien, el primer ministro de Hacienda de la República debió plantearse el siguiente dilema: o fomento la siembra de olivos, como medida urgente a la economía nacional, o dejo libre de impuestos, como antes, todo el aceite español o francés o italiano. Pero nuestros gobernantes, salvo Alamán, no han buscado resolver problemas, sino cobrar arbitrios. Se decretó, sin reflexión, el impuesto al aceite de olivo, y la población media, forzada por la pobreza, se dedicó a lo que al principio debe haberle parecido repugnante, la manteca de cerdo. Hoy el gusto viciado quizás la prefiere. La propaganda de las empacadoras extranjeras la recomienda, como recomienda esa otra abominación, la carne congelada. Pero el mal se ha producido y alguna vez habrá que afrontarlo; estamos envenenando, corrompiendo a diario, la fisiología de nuestra estirpe. A menudo escuchamos protestas contra el abuso del picante. El picante, al fin y al cabo, es producto sano de la tierra, y lejos de ser tan dañoso como se supone, debe más bien obrar como contraveneno del veneno de la inmundicia grasa, cuya ingestión nadie parece temer.

Por lo pronto, el remedio estaría en la substitución de la grasa de puerco por la manteca de leche de vaca, como se hace en Francia cuando falta el aceite. Nuestra abundante producción de cacahuete permitiría fabricar a bajo precio aceite de más baja calidad

que el del olivo, pero incomparablemente superior a la ignominia de la manteca de cerdo. De todas maneras, la primera recomendación culinaria de la escuela debiera ser la proscripción de este condimento, que no agradaría ni a los negros de Africa si no se les corrompiera primero el gusto. Es claro que, a la larga, lo mejor será desarrollar el cultivo del aceituno; pero esto toma tiempo y no está al alcance del simple maestro de escuela.

Comentando cierta vez impresiones de viaje con una escritora australiana, le dije: «Me producen sensación de tranquilidad esas comarcas mediterráneas sembradas de olivos y de vid. Mirándolas pienso que está segura mi subsistencia: pan, aceite, aceitunas y vino». La australiana me respondió: «Parecida sensación he tenido en Europa, pero no frente a olivares, sino en las praderas de Escocia, donde hay ganado lanar y vacuno, abrigo para el cuerpo, leche y carne para alimento.» Acaso los dos teníamos razón, pues cada clima invita a comer sus propios productos. Por eso mismo resulta tan absurda en nuestras tierras, templadas o cálidas, la dieta de las regiones polares; carne sanguinolenta en vez de legumbres y frutas, aguardientes en lugar de vino, que es jugo precioso de la tierra y transparencia del sol.

El vino es otro factor de la vida que nos falta desde la independencia. Lo importaban aquí los españoles, y es curioso que en más de cien años de vida independiente no nos hemos redimido por nuestra cuenta de la prohibición de plantar la vid. Chile y la Argentina, el Perú, se han creado ya una producción vinícola estimable, y aun la California, antes de la barbarie prohibicionista, desarrolló en proporciones enormes la viticultura. En cambio, nosotros, en México, no sólo retrogradamos, en una época, al pulque de los aztecas, sino que hemos inventado el aguardiente de maguey, infernal brebaje que al estómago le saca la úlcera y al cerebro le infunde idiotéz y a la conducta criminalidad. El alcoholismo habitual de indios y provincianos no tiene otro origen que la escasez y carestía del buen vino de uva. El educador debe convencerse de lo poco eficaz que será su escuela, la mejor escuela indígena, si antes el estadista no remedia hábitos de muerte de una raza en decadencia: la manteca y el alcohol. Inútil es pro-

mulgar decretos con recomendaciones o con prohibiciones. La única manera de regenerar los malos hábitos de bebida de nuestra gente es ponerse a plantar viñedos para que, en una generación, el viejo hábito del vino bueno limpie las entrañas, despeje la fantasía de nuestro pueblo, alcoholizado por deslatinización.

Sin una política de verdadero estadismo resultan inútiles los esfuerzos del maestro, porque el alumno se encontrará en la imposibilidad de poner en ejercicio el saber. Conviene que el maestro sepa lo que debe exigir del legislador; por eso no están de más en un libro pedagógico consideraciones como la que exponemos, esenciales para resolver el problema de la educación de un pueblo en el aspecto fundamental de su alimentación.

Cuando se llegue a disponer de dinero suficiente para generalizar el servicio de comidas en la escuela, será más fácil que el maestro de cocina y el perito higienista hagan sentir su influencia en la transformación de las costumbres que a este respecto se impone.

Por lo pronto, es necesario que se tenga un sistema siquiera para las enseñanzas especiales de cocina que da el Estado. Una cocina oficial. Mientras los especialistas catalogan recetas, ordenan textos, conviene que el poder central educativo esté atento a imprimir las orientaciones más urgentes. Fue esta consideración la que motivó una circular, en su época muy discutida y que recordaré porque previene contra otra desviación, ya no higiénica, sino del gusto. Aparte de recomendar el uso de los artículos del país y de los guisos tradicionales como platos de alimentación sólida, condenó la circular aludida la moda generalizada en materia de repostería. Y, para cumplirla, se exhumaron reposteros a la antigua usanza española, para nombrarlos profesores. Al mismo tiempo se proscribía en las escuelas la manufactura de los insípidos panecillos a la norteamericana, los *cakes* o *cookies*, que con el nombre bárbaro de *queques* llegaban de los estados del norte de México. Panes desabridos, hechos, además, con sales y condimentos químicos de dudosa eficacia y que responden a las necesidades del campamento, cuando los cocineros chinos improvisaban el menú de los ingenieros y trabajadores a lo largo



del ferrocarril, en el *Far West*. Con la salsa de tomate en frasco, también una calamidad necesaria en el desierto, nos llegaban esos bizcochos industrializados, reemplazando el buen pan antiguo de huevo y la deliciosa pastelería española, superior a la francesa porque tiene contactos con la repostería oriental, incomparablemente más delicada que la europea. Era, por lo mismo, perder el entregarse a la moda extranjera. Por eso también procuramos evitarla en lo que hace a los dulces. En vez de los *pies* o pasteles a la americana, las tartas de frutas a la francesa. Y en lugar de los dulces de azúcar con esencias químicas, *candies* del norte, resucitamos los ates, guayabate, membrillates, en general, frutas en almíbar y en conserva: naranjas cubiertas, limones cristalizados, turrone, almendras garapiñadas y mazapanes, nogadas y confites. Variadísimo arte de nuestras antiguas golosinas conventuales, que hicieron la fama de Querétaro y Puebla, Lima y Santiago. Un intento de oposición a la barbarie que desconoce, reniega de los refinamientos propios en beneficio del mal gusto extranjero; tal fue la circular, y su efecto, notorio en las exposiciones escolares de fin de año, mereció elogios unánimes. Basta, en efecto, escarbar un poco en nuestros hábitos para que afloren los maravillosos tesoros escondidos en la tradición de nuestros padres. Se hacían estos ensayos por el año 23, antes de que Inglaterra pusiera al mundo su ejemplo, de usar lo inglés. En efecto, no hay razón para que un fabricante, por sólo el interés de su comercio, nos imponga gustos que a menudo son inferiores al propio. Y si es verdad que el cosmopolitismo, lo mismo en lo espiritual que en la comida, es el sistema mejor, también es cierto que el cosmopolitismo requiere el cultivo de lo nacional. De otra manera, llega a prevalecer no lo cosmopolita, sino lo que impone el Imperio. Al contrario, el buen cosmopolitismo ha de nacer del intercambio de los exotismos celosamente cultivados y voluntariamente canjeados. Y ninguna tierra es más propicia que la nuestra para una gran variedad culta en materia de costumbres, alimentos y gustos, porque poseemos también variedad de recursos y el gusto viejo de un cosmopolitismo que nos traía y nos llevaba los productos refinados del Asia por las naos; los vinos y las conser-

vas, los usos de Europa, por el Atlántico, y, en el solar propio, la incomparable abundancia de las tierras cálidas. Una de las experiencias que logré consumir se debe a un ilustre exilado indostánico, a quien designé profesor de sánscrito en la Universidad y de cocina en las escuelas técnicas, para que difundiera los *curries* y los arroces con cardamomo y azafrán.

### *La moda*

Así como es un servilismo dañoso y absurdo regirse en materias de alimentación por las indicaciones del anunciante en grande que recomienda sus artículos estandarizados, también en la cuestión del vestido es necesario defender, sobre todo a la mujer, de la explotación de modas que no responden sino a la conveniencia de fabricantes sin otra mira que el lucro. Así como cada rostro humano es diferente, cada cual tiene el derecho a su estilo en la expresión, la dieta y el traje. Pero, como no es posible que la escuela multiplique de esta manera sus formas, conviene por lo menos que dé a cada cual los consejos necesarios para la propia manifestación y la técnica indispensable. Y, como también no es posible que cada uno atienda a todas sus necesidades, constantemente la escuela deberá preparar especialistas; en el caso de la moda, sastres y modistas, maestras de corte y de estilo. En lugar de imponer la moda del instante, será mejor que se enseñen los medios necesarios para inventar o copiar todas las modas. Urge sobre todo hacer ver que el traje, en lo que tiene de adorno, es una manera de expresión artística, y, en lo que tiene de abrigo, es una consecuencia del clima y de las posibilidades industriales de cada región. Lo que equivale a señalar como absurdo, propio sólo de la era imperialista, el querer vestir a todas las poblaciones del globo conforme al mismo patrón de Londres o de París. Lo que ocurre con el traje es un caso de sugestión colectiva fomentada por el fabricante, alentada por la política de los imperios sobre las colonias. A las mujeres se les ha formado el gusto parisién por conveniencia del mercado de las sedas de Lyon, y en los hombres se impone la moda inglesa mientras dura el predominio británico, hoy reemplazado por el de Norteamérica. Con todo, es

indudable que a las mujeres de la América española les queda mejor la peineta de Sevilla y el mantón que el fieltro parisién y los grises de las tierras brumosas. Y lo peor del servil mimetismo que nos dobliga a los extranjeros es el complejo de inferioridad que va creando en la raza. Pues necesariamente, al adoptar un patrón que no es propio, en seguida los modelos de la elegancia tienen también que venir de fuera y queda en todo el ambiente sensación de pueblo de segunda que ni siquiera del corte de su traje está seguro. Así es como se cae en la tiranía del modelo y en lo cursi, o sea, la adopción de los desechos que el pueblo creador destina a la exportación. Sabido es que las verdaderas elegantes inventan sus trajes, y no al capricho, sino buscando siempre la necesaria armonía entre el tipo individual y su estilo. El educador modisto deberá, entonces, tomar nota de esta primera lección: usar la moda y las modas como sugerencias que se adaptan o no se adaptan al tipo que entre ellas elige. Pocas son, desde luego, las mujeres dotadas de bastante sentido artístico para ser creadoras de sus modos del traje; pero hay ciertas indicaciones que, por ser aplicables al tipo común de un pueblo, deben ser tenidas en consideración por la escuela. Y, junto con la elección del estilo apropiado, debe enseñarse la elección de materiales, conforme a la misma regla que se aplica al alimento; preferir en cada caso los materiales nativos. Hay en esto economía y también propiedad, puesto que el polo da pieles y el trópico da lino o seda; da cada región lo que hace falta. Y siempre será ridícula una norteña con claveles en el peinado bajo la nieve, lo mismo que una tropical envuelta en pieles bajo naranjos.

Una de las causas del poco gusto del vestido de las mujeres de la clase acomodada del altiplano está precisamente en ese olvido de los climas. Pues como propiamente no tenemos clima, porque se goza todo el año benigna temperatura, resulta que un gran número de damas se viste no según la estación o la hora, sino según la fantasía del instante o el humor con que amanecen: hoy el traje verde, a la tarde el rojo; lo mismo da con mangas que sin mangas, porque no hace frío ni calor; y si llueve ya no se sale, y basta. Esta libertad conduce a la anarquía y no llega a la belleza, porque

los trajes son imitados; son trajes de latitudes en las que es preciso ver el estado del tiempo antes de abrir el vestuario. Con un clima semejante al de nuestras mesetas deberían elaborarse estilos poco variables, por lo que hace al objetivo de abrigar, y muy vistosos y muy alegres, para disfrute de la perenne claridad. Ya se sabe que tal estilo ha existido y existe; se llama andaluz y anda en las estampas de Goya; pero un día nuestras elegantes se pusieron a traducir del francés, no hallaron allí lo ancestral y lo fueron abandonando. Será menester que ahora, desde Nueva York y en lengua inglesa, retornen figurines goyescos para que el sentido apagado de la estética reviva en nuestros territorios. De todas maneras, la observación que precisa recoger es la de que cada raza, por lo menos al imitar lo extranjero, debe escoger telas, colores y modelos de acuerdo con su clima, su complexión y su garbo.

Para los dos actos en que se descompone el fenómeno del traje, el abrigo y el adorno, hacen falta dos disciplinas, la del cortador y la del modisto. La del cortador más bien es una técnica anatómico-científica, muy importante, pero más fácil de comunicar por regla y patrón. La tarea del modisto ya es artística. No sería, por lo mismo, excusable que un ministerio de Enseñanza que dispone de un departamento de Bellas Artes no llamara en auxilio del cortador y del modisto al artista pintor, decorador, proyectista. La escuela debe cultivar la moda como se cultiva el arte. O, lo que es lo mismo, debe rescatarla de las manos del simple costurero. Debe por lo menos infundir ideas artísticas, sugestivas estéticas, en la mente del cortador y el costurero. Ya en las exposiciones de las Escuelas Industriales de Señoritas se echa de ver la pobreza de los modelos, el gusto mediano de las confecciones, desde que se entra en la sección de vestidos de cierto lujo. El pretexto de que la escuela es para el pueblo no excusa la fealdad. El pueblo tiene derecho a la belleza y puede crearla, a menudo la crea, antes que el modisto de clase media, incierto sobre lo que ha de copiar. Es necesario, pues, que la escuela acepte la responsabilidad de enseñar a vestirse a un pueblo no en el sentido nada más de abrigarse, también con el propósito

de conquistarle pleno lucimiento de sus rasgos físicos característicos. El problema para nosotros es complejo porque nos movemos dentro de una cultura de trasplante, en la que, además, todo se ha confundido por el hibridismo de las últimas décadas. No tenemos más remedio que seguir los modelos europeos, porque es europea nuestra industria local y una parte, por lo menos, de nuestra sangre. Sería, por lo mismo, un disparate pretender que la india se siga vistiendo de india. Los lindos trajes de algunas tribus están muy bien para ser trasladados al teatro cuando suene la hora de un florecimiento artístico; pero en el uso diario la india tendrá que seguir acomodando su indumentaria a las necesidades de la vida europeizada que invade su territorio. Debe ser entonces la moda de nuestras escuelas una moda de tipo europeo.

Pero ¿cómo vamos a darle la gracia, la novedad, la elegancia de una personalidad propia? ¿Cómo despojar nuestra manera de traje europeo, sobre todo en la mujer, de ese carácter de maniquí para la exportación que hasta la fecha padecemos?

La soltura voluptuosa, la naturalidad, originan la gracia; el hábito de la vida al aire libre, la ropa ligera, da a la mujer de los climas con sol su marcha despreocupada, de ritmo sensual; los modales finos y escultóricos que diferencian la tanagra de la rigidez gótica. Las pieles y envolturas de la mujer del Norte cambian su ritmo hacia el recogimiento del ademán; la privan de ese baile instintivo y música de líneas que es el privilegio, con la voz sonora, de las mujeres del sur de Italia y de España.

La marcha y los ademanes son, en efecto, música del cuerpo, que reclama una tonalidad adecuada a su expresión. Y la mata-mos en nuestras criollas al imponerles la moda extranjera. Cuando se mantiene fiel a este ritmo como de seguidilla andaluza, cualquier mujer de raza española caminará como reina, mejor aún, como bailarina, que es más que reina.

Pero ¿qué se puede esperar de nuestras pobres jóvenes atrapadas por el *jazz*, dislocadas, absurdas, ensordecidas con la matraca del altoparlante?

En la clase de alta costura de nuestras universidades del futuro se verá al modisto ensayando modelos al son de las bulerías o

de la marcha torera o del danzón tropical, nunca con el salto de chapulín de las orquestas mecanizadas. Ritmos nacidos del músculo femenino, al desenvolverse en el aire luminoso de la plaza pública, para seguirlos se inventarán pliegues y volantes. Entonces el modelo no lo dará la película industrial, lujo sin alma, sino el viejo, perdurable encanto de la gaditana o la cordobesa. Viste percal de amarillo subido ajustado en la cintura delgada, tirante en las caderas amplias y con revuelos de flor que se vuelca tras la nerviosa agilidad de las piernas alargadas. Bajo las orlas del busto se adivinan los senos redondos. El rostro se baña de claridad y sonríe. Los brazos dibujan giros en espiral sagrada y los dedos, al tronar en la danza, modulan el ritmo de la sensualidad, que se ilumina de luz y de sonrisa del alma.

Gente que sabe caminar como caminan nuestras mujeres, cuando no se han contagiado del cinema de Hollywood ni han engordado, tiene que acabar por ser modelo de bien vestir y elegancia. Hasta ahora nos lo impide la desorientación de nuestra estética. Prueba de ello tenemos en el examen del problema del color.

Lo primero que hace una vendedora de polvos en París es buscar el tono que corresponde al cutis de la compradora. Lo mismo hace el modisto con la tela y aun el decorador que acondiciona los interiores. Necesita cada persona su ambiente estético, lo mismo que el moral o el físico. Y todas las razas, en su desarrollo natural, construyen el marco favorable al propio lucimiento. Los chinos son un ejemplo notorio. Se ven admirables en propia vestimenta, deplorables con el disfraz europeo. Tan avanzada fue la cultura que entre nosotros crearon los españoles que a cada región dotaron con un traje típico, creación colonial distinta de lo aborígen. En cada caso realzaron la belleza del tipo local, en concierto con su luz y panorama. Todavía lo más pintoresco del continente está en el interior de México y en el interior del Ecuador, donde los indios han conservado las creaciones españolas, renegadas por el criollo al ponerse a simular que se sentía francés. En México hemos vivido el desastre de toda una población indígena o mestiza y criolla, india o latina, empaquetada en los moldes rígidos y los colores pardos de la indumentaria industrial

norteamericana. Pero ni siquiera la moda francesa se adapta al tipo medio de nuestras mujeres. Como se sabe, predomina en México y en toda la región andina el tipo de la mujer, más que morena, trigueña; color de avellana decían, si mal no recuerdo, los cronistas y color de canela dicen hoy los literatos franceses, que las han puesto de moda en París. El *tanned* que piden al sol de las playas las bellezas descoloridas del Norte. ¡Y nosotros que andábamos tan avergonzados, secretamente, del tinte a lo cacao de nuestras hermanas indígenas! Pero lo peor es que no hemos sabido darles el marco de color y ornamento que es favorable a su índole. Las hemos dejado a merced del almacén que les vende modelos de París si son ricas, o chalinas azules si son clientas del *turco* que recorre las aldeas vendiendo a plazo los desechos del mercado extranjero. Ya es tiempo, entonces, de que la escuela tome a su cargo esta situación del drama estético.

La primera vez que advertí la influencia del color en el traje según la raza fue durante una de esas habituales fiestas escolares de niñas que bailan de salón. Danzaban un minueto vestidas de rosa y con pelucas blancas. Entre el grupo de blancas o casi blancas había algunas morenas, trigueñas. Empeoradas con la peluca y el rosa. Lo comprendían y se sentían humilladas de no tener la piel lechosa de las marquesas que desaguaban en los prados de Versalles, donde el rey Sol no supo de retretes. Por lo menos, pensé, estas niñas humildes ya cuentan con el baño caliente diario que les permite bailar un baile agitado sin que el olor traicione lo que se esconde bajo el agua de colonia. Y ¿quién sabe si la lentitud estudiada del minueto no obedece al temor de sudar en recinto poco aireado?

Lo indudable es que, en condiciones para la belleza física, ha ganado enormemente nuestra época de aseo y gimnasia generalizados. ¡Pero subsistía el problema de aquellas pelucas blancas sobre los rizos negros de la mayoría de mis compatriotas! Por intentar algo ordené que la próxima fiesta se dedicase a bailes regionales con el traje nacional. Llamamos traje nacional a uno de falda con abalorios, blusa y chal con verdes y rojos que nos inventaron los españoles. Traje de *china* se llama, lo que prueba

que lo trajeron las naos. Pero lo había desechado la época *culta* de la europeización. Y todavía pareció escandaloso que una escuela oficial presentara a las niñas en vestido popular. ¡Cómo si la educación sólo tuviera por objeto demostrar a los extranjeros que conocemos los trajes de la época de Luis XIV! Con todo, apenas se presentó el grupo de las *nacionales* y el público irrumpió en reclamaciones. Y las que antes se veían encogidas, avergonzadas de no ser francesas, se mostraban hoy desenvueltas, luminosa la sonrisa ante la evidencia de su triunfo.

Tomó así posesión por derecho propio lo nativo en todos sus aspectos nobles, y de tales experiencias procede el éxito del mexicanismo artístico que ha conquistado los Estados Unidos, incluso la pintura mural de que tanto se ha hablado.

Junto con la alegría de su existir, posee cada mujer el instinto de su atavío, y, en realidad, lo que ha de hacer la escuela es enriquecer, ilustrar y fomentar ese instinto.

Es muy fácil libertar eliminando prejuicios como los ya indicados, corregir absurdos y retornar a lo original y lo pintoresco. ¿Pero cómo enseñar la distinción, cómo llevar toda una raza al máximo de su refinamiento y esplendor? La elegancia requiere sobriedad y holgura, plena armonía del individuo y su ambiente. Elegante es la campesina ordeñando y la dama en su salón, pero la complicación de las costumbres hace que la mayor parte de la gente viva como descentrada y en desacuerdo con su naturaleza; se mueve, por ello, torpemente, con desgano, insegura de su actitud. De ahí la ropa desgarbada, hasta cuando es lujosa. ¿Cómo transformar entonces el ambiente de clase media, propio de la escuela industrial, para levantarlo a cierta distinción y buen gusto? Las casas comerciales de modas suelen pagar modistos que inventan en el país ciertos modelos, aprovechando maniqués locales. Pero fatalmente, el modisto importado buscará aquellos modelos que más se parecen a los europeos y trabajará sobre ellos sin otra ventaja que abaratar quizás los precios. Pues la elegancia, como la belleza, no resulta de adaptaciones, sino de creaciones, y el menos acondicionado para crear es quien trae al medio nuevo las preocupaciones y los hábitos del medio extran-



jero. En todo caso, es mejor el procedimiento de mandar maestros nativos para que tomen la técnica extranjera defendiéndose de servilismo en el estilo. El mal está en los que ponen su orgullo en la exactitud de la copia. Evitará quizás estos escollos una persona que siendo nativa y de las más distinguidas también haya frecuentado varias veces el medio extranjero. O sea, una mujer elegante del país en que opera la escuela. Nunca falta alguna señora que, por patriotismo o por haber venido a menos, y por el halago de un sueldo se decida a obrar como *inspectora de buenas costumbres*, parodiando el título de la famosa comedia.

Damas de la aristocracia mexicana, familiarizadas con la *rue de la Paix*, nos prestaron el servicio de actuar como inspectoras de enseñanza técnica. Las censuraron al comienzo porque inspeccionaban sin título académico. Pero, sin decirlo, actuaban como profesoras de elegancia. Su misión era presentarse en los talleres escolares de moda a corregir las líneas del corte, a depurar el gusto en los tonos, a darle el toque al sombrero, a poner, en fin, ese elemento alado y fino que constituye la gracia del traje y que se da en compañía de la marcha despreocupada y el ademán sencillo. No se llega a conquistar la distinción de golpe, pero tampoco escapa del todo a quien ha sabido verla una vez. Por lo pronto, una costura deshecha a tiempo, un respunte oportuno, al asegurar la holgura, evitará el encogimiento o el desgaire de una persona mal vestida.

Llevaban las inspectoras instrucciones de hacer y deshacer y recomponer lo mismo en el traje que en el servicio de la mesa o los modales. Enseñando principalmente con el ejemplo, después de recorrer el taller de costura se iban a la clase de economía doméstica; aconsejaban la disposición de la vajilla en la mesa en comida sencilla o formal. Revisaban el menú en la cocina, despojándolo de las estridencias que también allí suelen producir la irreflexión y la falta de un gusto educado. Cumplían, además, la recomendación de no recordar que «habían estado en París»; tampoco decían: «así se hace en París». La elegancia, para serlo, tiene que ser nativa. De suerte que afirmaban: «así se hace». De la seguridad de quien sabe se derivan el aplomo y el encanto de las maneras. Nuestra experiencia dio resultados asombrosos.

Años después observé situación parecida en una serie de comidas en agasajo de los miembros de un congreso de educadores celebrado en la magnífica ciudad flamante de Seattle. Nos alimentaban en un gran hotel moderno. El comedor, en estilo de patio italiano, tenía al centro un brocal de aljibe figurado y emparrados laterales con galerías. El espacio central lo ocupaban mesillas de manteles claros. Encima, las vajillas de porcelana y la cristalería de colores vivos producían novedosa impresión pictórica: un ensayo estético de industrias en plenitud. En la comida también se nos ofrecían aventurados y deliciosos experimentos. La comarca disfrutaba una gran cosecha de duraznos y se dedicaba a comerlos, creando toda una cocina en torno al fruto tierno y dorado. Nos daban duraznos para el desayuno, rebanados, con crema y azúcar. Después, en el almuerzo y la comida, algunos platos traían acompañamiento de duraznos cocidos o en conserva. Ciertas sopas, y los pasteles o tartas, y las nieves y helados, eran también de durazno. Al gusto era todo exquisito y quedaba en el ambiente no sé qué tono encendido de mariposas en vuelo y aroma blando y hospitalario. Alcanzaba la altura del símbolo la belleza otoñal, elegante y sana, de una de las damas de la comisión de agasajos; ojos castaños, pelo veneciano y piel blanca, levemente dorada. Como durazno maduro; *a peach*, dicen allí. Sus túnicas eran también del color de la estación, hoja quemada por el verano... Pero volviendo al comedor aquel, llamaba la atención la delicadeza del servicio, la oportunidad casi afectuosa del gesto que acerca una copa y retira un plato. Pronto nos explicaron que las extraordinarias meseras no eran otra cosa que alumnas de la universidad, futuras doctoras, maestras, artistas, que se ayudaban en las vacaciones con un empleo desempeñado así, a maravilla, porque antes de aceptarlo seguían el curso de enseñanza doméstica. Comprendimos entonces que en los tiempos que corren ya no es el salón ni la corte escuela de belleza y finos modales, sino más bien la universidad. En Rusia debieron aprovechar a la nobleza para enseñar buenas maneras y distinción al alumnado de las escuelas revolucionarias. Esto es lo que yo inicié en México, a pesar de la escasez de mi poder y mis recursos.

Y poco estima al pueblo quien no le da ocasión de que mejore no sólo en el monto de la ración, sino también en la manera de gustarla. Elevar la enseñanza al refinamiento y el arte equivale a dar altura y excelencias de obra de caridad, o sea, de amor que nos trasciende.

No es, sin embargo, el tipo de la elegancia norteamericana el más adecuado para influir sobre nosotros. Hay en él la osadía de lo nuevo, pero le falta maduración. La suavidad francesa nos sirve mejor para corregir las asperezas del abandono en que vegetamos, pero lo esencial es despertar en la generación nueva la convicción de que hay en su savia potencialidades de un maravilloso florecimiento. Nada de renacimientos, florecimientos y snacimientos. ¡Melodías del alma nueva del trópico!

Da gusto la prontitud con que aprenden a ser bellas las jóvenes. Ahora saben que la gracia y la belleza dependen de la salud, la lealtad y el aplomo, no de la casta, el color o la renta. Una lección cosmopolita de estética deshace muchos prejuicios. Ya no sólo se miran bellas las duquesitas de los versos de Gutiérrez Nájera, las marquesas Eulalias del Darío versallesco, provincialino en París; ahora sabemos, como en los días en que el Imperio era nuestro, que es bella una china si se envuelve en sedas bordadas de su país, y es bella la india con el tocado semiindostánico de las bailadoras de Tehuantepec, y es bella la negra si se atavía con las faldas chillonas y los rosarios de cuentas vegetales de Cuba y la Martinica. Mosaico de la América española; se ha roto el lindero del gusto europeo y andamos en busca de una belleza total como el anhelo de las generaciones.

Así lo sintieron las más humildes alumnas de las escuelas técnicas, obreras y señoritas, blancas y morenas, cuando llegó la fecha de los festivales en el Estadio. Los ejercicios del gimnasio, las galas del taller de modas, el esplendor de los cuerpos bañados y flexibles, ebrios de canciones y danzas.

Dar las manos al trabajo y las piernas al baile, con la conciencia iluminada y alerta; he ahí, en resumen, el programa de una enseñanza para mujeres jóvenes, en lo que hace a técnica y estética.

### *Técnicas masculinas*

Para justificar el gasto crecido de la enseñanza, bastaría con que el educador lograra apresurar la aptitud productora del pueblo. Tal es el fin esencial de la enseñanza técnica secundaria; acercarse al obrero para capacitarlo a mejorar, con su aptitud, su jornal; ofrecerse al aprendiz y al maestro de obras para enterarlos de los nuevos procedimientos. Crear obreros aptos, maestros de taller, peritos e ingenieros en todas las ramas de la técnica científica moderna. Comenzando desde abajo, con los oficios y carreras modestas, hay menos peligro de perder el esfuerzo, desaparece el riesgo de crear otra variedad de profesional que, como el profesional clásico, no halla después en qué emplearse. Casi todo el descrédito de los esfuerzos hechos en materia de enseñanza técnica procede de la ambición con que se ha procedido, inventando institutos costosos de electricidad o de mecánica o de alta química, para ver en seguida que no hay empresas dispuestas a aprovechar un personal artificialmente creado. Lo primero que debe tenerse en cuenta, entonces, es que la escuela técnica más bien auxilia la industria ya iniciada que la inventa. Y por lo mismo, la creación de escuelas técnicas no deberá estar sujeta a programas rígidos, sino a una atenta observación del desarrollo económico nacional en sus más importantes aspectos. El número y la naturaleza de las escuelas, así como sus programas, dependerán del lugar y la época, y la enumeración que en seguida presentamos tiene únicamente carácter ilustrativo del método a seguir.

Lo más señalado de la educación técnica es la intervención de los oficios en la escuela rural. Toda la meseta iberoamericana se caracteriza por una escasa productividad, debida a los procedimientos anticuados del trabajo. Los maestros de industrias deberán, por lo mismo, repartirse por todo el país, transformando el carácter de las escuelas, substituyendo los trabajos manuales de entretenimiento infantil con oficios útiles. Al efecto, el técnico exigirá del director de la escuela que le conceda la atención de los alumnos por medio día dos veces a la semana, por ejemplo. Entonces, con herramientas que los mismos vecinos pueden prestar, en ocasiones, y en un campo anexo a la escuela, dedicará los

niños al cultivo, según la región; se sembrarán en común frutales o legumbres y se crearán industrias, como apicultura, sericultura, cestería, tejidos de jarcia; se emprenderá la cría de animales, se iniciarán trabajos útiles de taller. Todos estos ejercicios dejarán en el ánimo de los alumnos el hábito de prestar atención al trabajo con inteligencia y con ayuda de los instrumentos modernos. Servirán de preparación para aquellos alumnos que, al concluir la primaria, puedan trasladarse a las escuelas técnicas regionales. El plan de estudios de una técnica regional, según quedó establecido en Irapuato, ciudad del interior de México, es el siguiente: tejidos de papel; tejidos de palma, sombreros, calado de madera; carpintería, bancos, palas, carros rústicos; telares de hilaza y de estambre; fragua: azadas, tornillos, punzones, cinceles, barrenas, rastrillos; hojalatería: regaderas, cazos, cucharones, cedazos, linternas y candeleros, baldes, soldaduras. Además, se dieron clases secundarias, para jóvenes y adultos, de lenguaje, aritmética, geometría, ciencias naturales, música y gimnasia.

Escuelas de esta índole han de diseminarse por las zonas apartadas y populosas de cada región.

En las ciudades grandes existe el problema de la plebe. La única manera eficaz de ayudar a su transformación es proporcionarle los medios de que aumente su jornal. Los contratos colectivos de trabajo y la legislación se encargarán de hacer subir al máximo el salario medio; pero toca a la escuela aumentar la capacidad productiva del operario, con lo que se afirma su derecho a una mayor paga por sus servicios. Como tipo de escuela que recluta al obrero analfabeto para convertirlo en técnico, citaremos la de maestros constructores que funcionó en la capital de México desde 1923. Se daban en ella clases nocturnas de primeras letras y cálculo, nociones de geometría y dibujo, elementos de física. Se admitían indistintamente a jóvenes y adultos; no se exigía la primaria elemental. Llegaban a ella los albañiles después de rendir su jornada y todavía cubiertos de cal, los fogoneeros y operarios de toda descripción. La escuela les ofrecía una ducha, con jabón gratuito; los sentaba en seguida a los bancos. Así que terminaba la lección técnica pasaban los alumnos al ta-

ller. Allí se les enseñaba a trabajar el cemento, a dibujar y a moldear en yeso. En otro taller se enseñaban los menesteres del fontanero o plomero, corte y curvamiento de tubos, arreglo de llaves y niveles, hasta dejar completa la instalación sanitaria de la casa pequeña o del hotel en grande. Otro taller es de carpintería aplicada a la construcción; otro de pintura, con explicación elemental de química para enseñar los riegos y las precauciones del oficio respectivo. En otro se enseñaba a cortar y colocar, seleccionar el vidrio para emplomados. Se enseñaba también a manejar el hierro para la construcción de rejas, balcones y cerrajerías. Se daba asimismo un curso práctico de elementos de construcción.

La graduación máxima era de maestro constructor y tomaba dos años. La mayor parte de los alumnos aprendía materias de cultura general y un oficio, lo que podía hacerse en seis meses. Se recomienda no preguntar al alumno lo que sabe al llegar a la escuela, que, por lo común, es nada. Así, el maestro se preocupa de lo que ha de saber al salir de los cursos. Por demás está decir que en este tipo de escuela en seguida se hace pequeño el local, porque las solicitudes de inscripción crecen como la marea.

Cada una de las ramas de la industria moderna puede dar materia para nuevos establecimientos de este género, con nuevos cursos y diferentes oficios. Por encima de estas escuelas rápidas y prácticas funcionan las

### *Secundarias técnicas*

Consisten éstas en colegios formales de ciencia aplicada y exigen a sus alumnos preparación completa de primaria elemental. En la escuela práctica de ingenieros y electricistas, que con gran éxito funciona desde hace años en la Ciudad de México y que puede servirnos de ejemplo, se dan dos carreras, una de dos años para obreros técnicos, y otra de cuatro para maestros de taller y peritos electricistas. Los talleres son de ajuste, fundición, tornería, herrería, cerrajería, forja, esmaltado en hierro, instalaciones eléctricas, resistencia de materiales, motores de gas y eléctricos, laboratorio eléctrico. El examen en las dos ramas, mecánica y electricidad, da derecho a un título de ingeniero práctico, carrera

que toma en junto seis años. Para la carrera universitaria de ingeniero se requiere, además, la secundaria general universitaria de cuatro a cinco años, que en el caso del ingeniero práctico se reemplaza con cursos de enseñanza general dados a la par de la práctica del taller. En dichos cursos se especializa al alumno en matemáticas aplicadas, dibujo, cálculo, idioma nacional y también inglés, geografía, física, química e Historia. Queda únicamente ayuno de Humanidades.

### *Institutos técnicos*

Cuando se considera que aun en Estados Unidos no abundan los institutos de técnica independientes y que los existentes deben su vida a las manufacturas de acero o de electricidad, rara vez a la ciencia pura, se comprende la dificultad de crearlos en nuestro medio. Son institutos de especialización industrial a la vez que de alta investigación científica. El *Technological Institute* de Boston ha puesto la pauta para sus similares y rivales, como la *Pasadena Technical School*. Estudios de matemáticas y de física, de aeronáutica y de metalografía, de termodinámica y mecánica constituyen el *curriculum*.

No estamos en condiciones de igualarnos en la América española, pero sí existen entre nosotros necesidades que determinan la urgencia de escuelas técnicas más modestas, pero tan eficaces como el Instituto Lewis de Chicago o el Instituto Carnegie de Pittsburg. Se caracterizan éstos por la liberalidad en los requisitos de ingreso y por el gran número de cursos técnicos especializados, a veces de uno o de dos años o más, para todas las ramas auxiliares de la ingeniería moderna. Se forman allí dibujantes, diseñadores, mecánicos, encargados de máquinas; peritos en motores, técnicos del automóvil o de la locomotora y del avión; metalurgistas, etc., aparte de peritos e ingenieros si se llega a los cursos superiores. La gran industria que da trabajo a todos estos especialistas a la vez que sostiene las escuelas no se ha desarrollado en nuestra América, porque hemos sido continente pobre de combustible. Pero la aplicación de la electricidad a la industria abre una era de gran porvenir para los países de grandes des-

niveles en el régimen de las aguas, como México y los países andinos, y también para naciones como el Brasil y la Argentina, que disponen de caídas de agua en proporción inagotable. Ya en otros escritos hemos insistido en el hecho obvio, pero olvidado o ignorado, de que la gran industria del porvenir se establecerá por la vertiente del Iguazú, el Guayra y el Paraná y a lo largo de la costa brasileña. Los futuros Chicagos, más poderosos aún que el presente, estarán por aquellas zonas feraces y privilegiadas que esperan hombres de más empuje que las enanas generaciones del día.

Esperan también determinados perfeccionamientos técnicos que están ya cuajando en el progreso industrial: la refrigeración, el abaratamiento de las comunicaciones; la disipación del prejuicio que mantiene poblaciones enteras apegadas a la costa atlántica mirando hacia Europa, cuando el destino está a la espalda, en la inmensidad del continente. Por la otra costa, en los países de meseta, no es probable que se lleguen a establecer grandes explotaciones; en cambio, están destinados a un gran desarrollo de la pequeña industria, o sea, del producto fino que ha de venir cuando la máquina venza su actual condición de barbarie técnica y económica y se convierta en instrumento de pequeño volumen, mucho más eficaz que el actual y manejable fuera de la fábrica, en el taller colectivo o en el oficio privado.

Supone todo esto un trabajo ilimitado de captación de aguas y construcción de plantas eléctricas modestas, pero eficaces, que a su vez requieren un ejército de ingenieros hidráulicos, de ingenieros mecánicos y electricistas. Desarrollar escuelas de técnica de la electricidad es entonces adelantarse a un desarrollo nacional y continental latente. Pues si no preparamos con tiempo el personal de este progreso, nos pasará lo que con las minas que eran nuestras, pero las perdimos al llegar la técnica moderna de explotación, ignorada por nosotros. Rápidamente el continente está siendo explotado y por todas partes, mediante empresas extranjeras que llevan a cada región su propio personal. Por mucho que prediquemos el nacionalismo, no lograremos participar en el vasto desarrollo futuro si no preve-



mos desde la escuela lo que hace falta para intervenir. El continente entero va a ser transformado, lo está siendo, y el problema del estadista es el de los medios que nos permitan imponernos en nuestros territorios, y dentro de la empresa que en ellos se cumple, con una categoría superior a la del operario que acarrea materiales y más leal que la del profesionista o el político que cobran comisiones efímeras a cambio de concesiones que lastiman la soberanía. Poner los secretos de la técnica eléctrica al alcance de una generación de profesionistas iberoamericanos es, por lo mismo una tarea de defensa nacional, a la par que de fomento de una rama útil, esforzada y productiva de la enseñanza.

Buscando iniciar esta cruzada fundamos un Instituto Técnico Nacional en la Ciudad de México. Catorce pabellones de cal y canto para otras tantas aulas y talleres y laboratorios. En primer lugar, un taller mecánico, con fresadoras, perforadoras y martillos traídos de Estados Unidos; una sala de bobinas, otra de motores, laboratorios, biblioteca técnica especial, fundición de acero, turbinas. El costo excesivo es el principal inconveniente de estas escuelas, agravado por el hecho de que las máquinas envejecen pronto, porque cambia el modelo y se gastan. De todas maneras, no es posible pasarse sin estos institutos que permiten crear una plantilla de técnicos que será la base del desenvolvimiento futuro de la técnica autóctona. La carrera profesional del ingeniero constituye, es claro, el término de la enseñanza técnica, pero hallándose englobada en las facultades de la universidad, es allí donde habremos de mencionarle en el capítulo respectivo.

### *Enseñanza agrícola*

Desde hace tiempo funcionan en los países de América española escuelas de agricultura, a veces suntuosas. Sin embargo, nuestra agricultura avanza apenas. No vamos a examinar las causas de este estancamiento, causas a la vez sociales y técnicas; latifundio, ausentismo, ignorancia y legislaciones equivocadas. Nos limitaremos a examinar el problema de la enseñanza de la técnica agrícola. Ninguna cuestión es más urgente para nosotros. Inven-

tada, creada artificialmente por el ingenio humano, es la industria frutera de California, que cada año deja al estado lo que nunca le produjeron las minas de oro. Sin embargo, a causa del clima seguirá siempre mediocre la fruta de California. Las tierras de la fruta están al sur del trópico de Cáncer. Ni la misma Europa sospecha la transformación y mejoramiento de la higiene y de las costumbres, el refinamiento del gusto que ha de operarse cuando prevalezca en el mundo el régimen fructívoro sobre el hábito bárbaro de los asados y los fiambres. El auge de la fruta es un síntoma de este cambio. Y las piñas de Hawai, los aguacates de Cuba, representan la avanzada de los futuros cargamentos de la fruta tropical, como el zapote, el mango, la papaya, la chirimoya. Influenciadas por lo europeo, muchas escuelas de agricultura le han dado la espalda al trópico.

Pero el error capital de la escuela agrícola ha sido la tendencia a erigirse en Facultad. Desde que se otorga título universitario a un sujeto, se crea, en el 90 por ciento de los casos, un parásito, un aspirante a funcionario que exige sueldo y rabia contra la sociedad que no se lo otorga casi de balde, después de que le dio ya un buen número de años de educación gratuita. Hacen falta muchas escuelas prácticas de agricultura, y también, es claro, una Facultad universitaria. Sin su gran Facultad de Agricultura, el estado de California no hubiere logrado la posición que disfruta como proveedor de fruta del mundo. Nada se hace sin la ciencia; pero es indispensable que la escuela corresponda a las exigencias de la ciencia y del medio social que la paga. El defecto ha sido, entre nosotros, de adaptación. Producimos ingenieros agrónomos que en seguida, al no encontrar apoyo en la ruindad latifundista, se convierten en empleados del gobierno, a pretexto de inspecciones que estorban más de lo que sirven. Se vuelven azote, como aquellos que destacaba cierto departamento de México, que con pretexto de extirpar plantas de la familia adormidera recorrían los campos imponiendo gabelas, destruyendo, persiguiendo, en vez de aconsejar, ilustrar, construir y proteger. Dejemos, por tanto, al ingeniero agrícola en su función de perito universitario, que puede en ella hacer mucho bien, y examinemos el tipo de

escuela regional agrícola, que es de clamorosa urgencia en nuestras naciones.

Deberán hospedar alumnos, puesto que han de recogerlos de extensas zonas poco habitadas, mal comunicadas. La instalación de los dormitorios ha de ser modesta y aseada, no mucho más dispendiosa que el estilo de vida del campesino medio de cada región. Internados sobrios y pulcros, con reglamento flexible para seguir las estaciones, las eventualidades del clima, factor esencial de la agricultura. En las clases de enseñanza general se dará preferencia a la geografía, la meteorología, la botánica. Las materias de la especialidad comprenderán, además de los cultivos ordinarios de la región, clases industriales de cría de aves y conservación de frutos, su embalaje y distribución, según la economía del país. Industrias de quesos, de embutidos, de mantecas. Iniciación práctica en el manejo de una pequeña propiedad con elementos de contabilidad, código del trabajo, nociones de propiedad según la legislación vigente y de política y de historia, economía elemental. En estos cursos, como en todos los demás, y puesto que no se trata de educar esclavos o parias, sino hombres, se complementarán en todo caso con la lectura de los libros de la biblioteca anexa, los deportes, el dibujo y el canto, a fin de lograr, hasta donde es posible, que toda la vida escolar se infiltre del sentido religioso de la vida.

Los cursos en estas escuelas medias pueden ser de dos y de cuatro años, aparte de la escuela primaria obligatoria. En los sitios donde no hubiera escuela primaria completa en las cercanías podrá la escuela regional adicionarla, en beneficio de toda la región.

Deberán tener estas escuelas el carácter añadido de estaciones experimentales para aconsejar al labrador sobre selección de las semillas, informándolo de todas las circunstancias a su alcance. Se dividirán también en dos ramas generales: agricultura de zona templada y agricultura tropical.

En toda escuela técnica bien dirigida existe la posibilidad de que ésta pague sus gastos con las industrias que explota. Ello es cierto, especialmente, en las escuelas que mantienen talleres

en las ciudades populosas. Como práctica, sin embargo, no es recomendable obligar a la escuela al lucro. Padecería la enseñanza, que requiere cierto margen de desperdicio en las pruebas, y desviaríase la atención de los maestros, apartándolos de la enseñanza para preocuparlos con la ganancia y la competencia. Mejor es emplear los productos en la expansión de los talleres y su sostenimiento, pero sin preocupación de amontonar *records*.

### *La enseñanza técnica privada*

Si en la primaria nos pronunciamos contra la escuela única, en el sentido de que el Estado no permita sino las suyas, en materia de secundarias resulta todavía más evidente la ventaja de la colaboración de individuos e instituciones, dada la enorme tarea a realizar. Debe, pues, el gobierno otorgar facilidades y proteger en la medida de su capacidad a todo el que mantenga abierta una escuela. Y será benemérito quien, además sea maestro de técnica. El peligro de la enseñanza deficiente es siempre menor de lo que parece al oficialismo celoso, y, en todo caso, es fácil prevenirlo, reglamentando la expedición de títulos y la revalidación de exámenes. El público mismo abandonará una escuela que no presente a sus alumnos debidamente preparados para resistir la prueba oficial. Dicha prueba nunca deberá omitirse. Por ser de justicia, hacemos notar la excelente labor técnica y patriótica de las escuelas industriales de los salesianos, repartidas por toda la América en los últimos años. Sus sistemas pueden, en ciertos casos, servir de orientación al educador oficial que anda ahora preocupado con este género de servicio.

### *La escuela de industrias químicas*

Aparte de la mecánica y la agricultura, hay en el mundo contemporáneo toda una técnica nueva que se deriva del desarrollo inesperado de la química. Una transformación sólo comparable a la que opera la fuerza natural aplicada a la máquina se produce también en los procesos de la fabricación y la manufactura mediante el empleo de los secretos de las reacciones químicas. Nuevas actividades y nuevas profesiones se derivan de la química. La cien-

cia inicial de este género de conocimientos, la farmacia, constituye facultad especial dentro del programa médico universitario, y no hay que confundirla con las ramas diversas de la química industrial. Para una idea de lo que ella significa en la actualidad, baste decir que de todas las fundaciones recién creadas en México ninguna alcanzó el éxito rápido y sostenido de la escuela de ciencias químicas, que pronto se vio elevada a Facultad, porque empezó a producir técnicos y profesionistas de categoría científica indiscutible y ventajosamente remunerados. Dos mil alumnos a los tres años de su fundación representan aporte valioso a la economía de un pueblo y, a la vez, un importante alivio de la plétora profesional, pues no pocos graduados en la nueva institución causaron baja en las filas de la abogacía o la medicina. A los mismos ingenieros les han sacado ventaja en muchos casos, ya que es frecuente la empleomanía, el burocratismo, entre los graduados de ingeniero civil, pero muy raro entre los nuevos técnicos químicos.

Al convertirse la de química en escuela profesional, se hizo obligatoria la primaria y la secundaria universitaria para ingresar en ella, si se aspiraba al título de ingeniero técnico. Sin embargo, en las distintas ramas de su enseñanza aceptaba la escuela alumnos que se limitaban al aprendizaje práctico de la industria lucrativa. Se dieron cursos de geología, mineralogía y botánica, cálculo y química, para la carrera de ingeniero de petróleos. Profundizaban la química teórica y sus aplicaciones de aceites esenciales, botánica medicinal, fabricación de drogas, perfumes, abonos para la agricultura, tintes industriales, análisis médicos, químicos, sueros y bacterias, explosivos y desinfectantes, etcétera. En cursos prácticos, la escuela daba enseñanza y diplomas en las siguientes asignaturas: vidriería al soplete y a máquina, con análisis, selección y estudio de los ingredientes nacionales; curtiduría según los más recientes métodos, a cuyo efecto se contrataron técnicos alemanes como maestros; jabonería mediante el aprovechamiento de grasas animales y vegetales y con cursos que comprenden desde el jabón hecho en un cazo hirviendo, para las necesidades urgentes del campo, hasta los jabones finos perfumados y sellados a máquina,

para lo cual adquirió la escuela una instalación completa de tipo francés; análisis de aceites industriales, laboratorio práctico; fabricación de vacunas, etc. En el taller de vidriería se fabrican ampollas y tubos. Para la cerámica instaló la escuela un horno según modelo francés y fabricó piezas de loza industrial y otras artísticas. Se fabricaron también azulejos artísticos, que se emplearon en las construcciones escolares de la Secretaría, a imitación del azulejo de Talavera antiguo de Puebla y del moderno tipo andaluz. Maestros nacionales y españoles intervinieron en estas instalaciones, siendo obligatorio para el alumno el análisis de los materiales y el conocimiento de sus precios y los sitios del país donde se les encuentra en condiciones comerciales. Se enseñaba asimismo perfumería, drogas y explotación de plantas medicinales, a cuyo efecto la escuela mantiene invernaderos y plantíos propios en una sección de sus campos anexos. Se crearon igualmente departamentos de talabartería y manufactura de artículos en cuero y en pieles, para aprovechar los productos de la curtidumbre. Taller mecánico para servicio de la escuela y laboratorios de química analítica. Cuenta, además, la escuela con una biblioteca en pabellón a propósito y compuesta de libros científicos referentes a las distintas ramas de la química, aparte de algunos volúmenes de información general.

Y como todos los otros establecimientos de la Secretaría, dispone asimismo de gimnasio, piscina y baños administrados por el departamento de Bellas Artes, que junto con el de bibliotecas y el Escolar colabora aún en los colegios de especialización.

#### *Preparación técnica de los maestros*

La extensión dada a las labores industriales en el plan de la escuela primaria obliga al maestro a mantenerse al corriente de los métodos en uso en la enseñanza técnica. Pese a la mejor preparación normal, no podría lograrlo sin ponerse en contacto periódico con los especialistas de dicha enseñanza. Establecer tal contacto es el objeto de los cursos de vacaciones para maestros. Se organizan éstos en lugares estratégicos de cada país, no necesariamente en la capital, y a ellos acuden los profesores primarios de ambos

sexos de cada región y los especialistas encargados de realizar el programa elegido.

El que sigue es ejemplo de un programa que resultó eficaz:

Principian las labores escolares a las seis de la mañana y terminan a las seis de la tarde (horario del segundo grupo, mujeres). De seis a siete treinta. Granjas escolares: arboricultura, hortalizas, trabajos en el campo. De siete treinta a ocho: desayuno. De nueve a diez. Lunes: educación. Conversaciones sencillas y concretas sobre técnica de la educación y organización de la escuela rural. (Una vez a la semana). De nueve a diez. Miércoles y viernes: canto. Enseñanza de coros escolares para la escuela primaria. De nueve a diez. Martes y jueves: deportes. Enseñanza de juegos para niños de primaria y práctica en deportes al aire libre. De nueve a once. Martes y Jueves: lechería. Conocimientos sobre calidad, conservación y usos de la leche. De once a doce. Lunes, miércoles y viernes: puericultura. Pláticas sobre la crianza de los niños, con demostraciones prácticas adecuadas. De once a una. Martes: Conservación de frutas. De una a dos. Comida. De dos a tres. Martes, miércoles y viernes: economía doméstica. Pláticas sobre los problemas del hogar desde el punto de vista rural y sus necesidades. De dos a cuatro. Lunes: cocina. Clases prácticas, teniendo en cuenta los usos y posibilidades del hogar rural y su economía. De dos a cuatro. Jueves y sábados: Corte y confección. De cuatro a cinco. Jueves y viernes: Apicultura. De cinco a seis: Estudio.

Este programa fue elástico para atender a las preferencias y necesidades de los distintos grupos. Así, por ejemplo, hubo grupos que tomaron cursos de sericultura, jabonería, curtiduría, en lugar de las materias del programa detallado anteriormente.

### *Las Normales*

Importante progreso fue el realizado en el continente cuando se crearon las escuelas Normales. Se han producido en ellas generaciones de maestros superiores a todo lo que antes pudo existir. Y es una tragedia que no se haya proseguido la creación de escuelas primarias en el número que hace falta para atender las

necesidades públicas y para dar empleo a los maestros que anualmente titulan las Normales. Buena es, de todos modos, la abundancia de maestros bien preparados, porque obliga a desterrar el hábito de entregar las escuelas de pueblo a meros aficionados, comúnmente fracasados de otras ocupaciones. Se está hoy en condiciones de exigir la idoneidad del personal, pero esta exigencia se deduce, por parte del Estado, al deber de una remuneración adecuada. Los viejos sueldos del maestro rural herían el decoro de un profesionalista de la educación.

Para cubrir los puestos rurales permanentes hace falta, sin embargo, un tipo de maestro a quien sólo se exige graduación en las escuelas Normales regionales. Como maestros de emergencia debe vérselos, no obstante lo cual insistimos en la conveniencia de pagar al maestro rural con más generosidad que al maestro urbano, ya que su labor requiere más tacto, conocimientos y abnegación. Al subir los sueldos desaparecerá la necesidad del maestro improvisado y se puede exigir de cada normalista el servicio en el campo y en las regiones distantes de la metrópoli. Y siempre valdrá más un maestro capaz y bien pagado que una docena de sacrificados, *déclassés* del orden social, que ejercen el magisterio a falta de ocupación más lucrativa y que, por lo mismo, nunca enseñarán bien y sí, fatalmente, ejercerán influencia moral perniciosa en el ánimo infantil. El maestro bien pagado es un fundamento de la sociedad; el maestro explotado es el mejor fermento de la desesperación pública y el caos. Si se quiere que la cultura sirva para construir y no para destruir, será menester que crea en la cultura y la disfrute aquel que la imparte. La fe social supone tranquilidad en el uso de las ventajas elementales de la comodidad. Un alto nivel de salarios condiciona, por lo mismo, la competencia y la lealtad social del educador.

Junto con el nivel económico, conviene levantar la categoría intelectual del maestro de escuela. La mala paga que han padecido y el descuido intelectual que de ella se deriva habían creado en torno al maestro una fama de pobre diablo social y paria también de la cultura. Los últimos en la escala del profesionalismo, sus opiniones, sus preferencias, llegaron a ser símbolo de limita-



ción y apocamiento. Y sólo excepciones contadas lograron conquistar la igualdad y se establecieron en la cátedra, el periodismo, la universidad, a la altura de los mejores. La mayoría se resignaba a su condición de segundona del saber, dispuesta a reconocer la superioridad del abogado o el médico en cualquier asunto de carácter general. En México se llegó a hablar del criterio normalista como de algo inferior y contrario a la universalidad del criterio universitario. Y no faltó quien respondiese al conflicto increpando a la Universidad de institución de lujo y de aristocracia.

Ya se comprende que situaciones semejantes no se resuelven ahondando en las disidencias ni fallando sobre ellas. Las resolvimos dando al maestro normalista facilidades para que se convirtiera en universitario, otorgando a la ciencia de la educación la categoría de Facultad incorporada a la Universidad, añadiendo al programa ordinario de la Normal el curso superior dictado ya no en la Normal, sino en la misma Universidad. Al mismo tiempo, y para que desde el principio la categoría de la enseñanza normalista fuese homogénea, se procuró uniformar la enseñanza secundaria estableciendo equivalencias entre los cursos preparatorios o generales de la Normal y los del colegio Secundario o Preparatoria universitaria.



## CAPÍTULO XVI

### LA UNIVERSIDAD

No es posible abordar el problema de la educación universitaria en la América española sin tomar en cuenta las reformas de fondo, pero en muchos sentidos catastróficas, que se realizaron en nuestro continente desde 1860 a 1900. Primero, bajo el liberalismo; después bajo el positivismo. Conquistó este último influencia decisiva a fines del siglo XIX, y en México logró acabar con la Universidad. Se tuvo ésta como un concepto medieval inadaptable al período científico auspiciado por Comte, y se reemplazaron las humanidades con un tipo de liceo o de Colegio nacional ensanchado, que recibió el nombre de Escuela Nacional Preparatoria. La doctrina del método nuevo se compendia diciendo que todo conocimiento viene de la experiencia y que ésta no es científica y, por lo mismo, válida si no se ajusta a la prueba física que condiciona el efecto a la causa con vigor matemático. No hay, entonces, verdad ni principios absolutos, sino sólo una serie de leyes constantes, pero de valor relativo, y el único absoluto es que todo es relativo. La enseñanza se organiza, en consecuencia, partiendo de las matemáticas y terminando en la sociedad, o sea, de lo homogéneo a lo heterogéneo, según el plan comtiano, y considerando a la sociedad como el más alto y final caso del mundo visible y gobernable por la experiencia, único mundo digno de ser considerado por el juicio científico. El juicio mismo era un producto del hábito fisiológico y había que estudiarlo

evolutivamente en la experiencia prolongada de la especie y de acuerdo con la doctrina del evolucionismo spenceriano.

No es el momento de discutir la tesis; únicamente señalaremos sus efectos en la organización de la enseñanza. Tomando en serio a Spencer, que desecha el cristianismo como suceso sin trascendencia en el proceso de la evolución, por su cuenta los discípulos mexicanos desterraron de la enseñanza las lenguas muertas, el griego y el latín, reduciendo al mínimo el tiempo dedicado a la Historia y la literatura. La filosofía, en su totalidad, fue arrojada de las aulas como antigualla y reemplazada con la sociología, que explica el alma como el *doble* que sueña el salvaje cuando ha comido con exceso después de una dichosa cacería. En cambio, las enseñanzas científicas fueron perfeccionadas, instaladas casi con lujo. La biología, la fisiología, la física y la química dieron base a toda la educación impartida. Por aquel tiempo, incluso el problema del ser lo buscábamos en los residuos de la probeta del laboratorio experimental.

Es preciso tener en cuenta esta situación, que, con todos sus absurdos, nos colocaba en posición más ventajosa que la de aquellas naciones que todavía no se enteran de la ciencia o empiezan apenas a hacerlo y se dejan llevar, por lo mismo, de métodos y filosofías como el hegelianismo y el fenomenologismo, desarrollado el primero al margen de la ciencia y el segundo como falsificación del laboratorio, arbitraria idealización del hecho psicológico. El positivismo está hoy superado, pero debemos agradecerle que nos librara en América del candor que sale de la escolástica y sin pasar por el laboratorio se establece en la neoescolástica fenomenológica, creyéndose instalado en la ciencia. Nosotros creemos con los ideólogos positivistas o científicos, y también con los filósofos que han superado el concepto científico (Bergson, Boutroux, Poincaré, Meyerson), que en el siglo que corre no hay derecho a hacer filosofía si se desconoce la disciplina científica experimental. O sea, que a lo material no se le puede aplicar otro criterio que el crítico experimental. Y al restaurar la Universidad hemos respetado la sólida conquista que significa el saber darle a la materia el trato que corresponde, es decir, el que se deriva de la

física, la química o la biología. No el trato de la lógica ni el de la descripción exterior objetiva fenomenológica ni tampoco el trato escolástico. Y sin necesidad de comprometernos en neoescolásticas hegelianas a lo Croce o de tipo pseudoexperimental a lo Husserl, procuramos ahora no conciliaciones ni substituciones, sino simplemente un deslinde de las condiciones del saber. Y una disciplina adecuada a los casos que dejaba sin solución el método exclusivo de la ciencia experimental. Una disciplina de conocimiento aplicable a los temas que no son físicos. Para hallarla procuraremos apartarnos lo menos posible de la disciplina científica experimental; así como el neotomismo procura no apartarse de la razón, nosotros no buscamos un cambio de moda filosófica, sino el hacer cabal una situación ya firme científicamente. Porque habíamos vivido la revolución científica, no podíamos volverle la espalda. Aun para superarla teníamos que contar con ella, y buscamos suplirla allí donde falla, dejándola intocada allí donde acierta. He ahí por qué no podemos nosotros aplicar a la realidad material idealismo. Sabemos demasiado bien cuál es su propio método. Ni podemos conformarnos con el behaviorismo o teoría del comportamiento norteamericano, cuando pretende llegar al dominio del espíritu. Ni pragmatismo yanqui ni fenomenologismo. Mucho menos, evolucionismo spenceriano, para nosotros antisocial. Tal es la posición del pensador filosófico en la América hispana, gracias a la ciencia francesa y gracias también a la antigua tradición española, que se distinguió en la investigación de los problemas del alma y no prescinde del alma. Para lograr nuestra síntesis no hace falta ponernos a traducir del alemán como antes tradujimos del francés y el inglés. Ha bastado con restablecer en nuestra Universidad ciertas disciplinas que una época fanática eliminó en nombre de la ciencia positivista. Por ejemplo, las Humanidades que nos dan un concepto del saber en su conjunto secular y, por lo mismo, nos defienden del peligro de la *última moda* filosófico-literaria. El conocimiento de la sabiduría antigua equilibra el ánimo. Ni positivistas ni pragmatistas ni fenomenistas perdurarán cuando el saber se unifique. El dicho de Shakespeare, «hay en el mun-

do más de lo que imagina tu filosofía», podrá alguna vez no ser exacto, pero conviene tenerlo presente cuando se estudian simples fenomenologías. Restablecimos, pues, en nuestras universidades, con derecho pleno, el estudio de las humanidades, con las lenguas muertas, latín y griego, de que abominaba Spencer, pero que sus connacionales han seguido estudiando mientras nosotros, monos de América, nos decidimos por el gesto que las anulaba. Y con asombro del positivismo, refugiado en unas cuantas almas envejecidas, nuestras universidades restablecieron la enseñanza de la historia de la filosofía y de la metafísica. La Universidad ha vuelto desde entonces a ser lo que fue y lo que interesa al porvenir que siga siendo: una Universidad de conocimiento, sin otra limitación que el rigor científico según cada rama de la actividad cultural del hombre. Y, sin preocuparnos de que no nos acomode ninguna etiqueta extranjera, nuestra filosofía irá saliendo de nuestra Universidad; una filosofía que a la materia le trate como experiencia y al espíritu como sabiduría. Buscarle expresiones a tales doctrinas es deber de nuestra intelectualidad. Física como ciencia, ética como práctica y estética como camino de la universalidad, que es siempre religiosa. He ahí una orientación completa y que logra el milagro de reconciliar nuestro pasado con nuestro presente sin desperdicio de la era científica intermedia.

Asentada según queda dicho la posición filosófica de nuestra Universidad, examinaremos la manera como ha de funcionar en sus distintas ramificaciones. Tomará a su cargo la Universidad en primer término, la elaboración del programa de la enseñanza secundaria exigible para todas las carreras. A este respecto, el plan comtista de dar a todos los alumnos, independientemente de la profesión a seguir, un conocimiento intenso y ligado de la ciencia, desde las matemáticas hasta la sociología, resulta eficaz si no se exige demasiado. Ciertas especulaciones de la matemática, como el cálculo integral, se aprenden para pasar el examen, pero luego, con el desuso, borrábanse del todo de la mente del abogado, del médico. Al mismo tiempo, las condiciones económicas del momento recomiendan un acortamiento en el tiempo de los

cursos. Y al restablecerse, por ejemplo, el latín y la filosofía como obligatorios para el abogado y el médico, no es ya posible exigir cursos extenso de matemáticas. Conviene, entonces, formar planes coherentes y, hasta cierto punto, completos, pero con la elasticidad necesaria para que el médico pueda dedicar más tiempo a la biología, y el abogado a la lógica, etc. etc. El ingeniero, en cambio, estará obligado a recorrer todo el programa matemático, siendo para él optativa la filosofía o el latín. El perito químico estudia alemán, pero no es obligatorio el alemán para el abogado, y así sucesivamente.

Al erigirse en reguladora de la enseñanza media, nuestra Universidad asume el papel directivo de la opinión ilustrada de la nación. Los problemas llegan a ella no sólo para ser investigados, sino también para ser resueltos. Desde su más elemental actuación, ya sobrepasa el papel de instituto profesional limitado a constituir doctorados.

Una intervención decisiva en el conjunto de las actividades sociales no debiera conformarse con menos una Universidad nacional. Y, al efecto, ha de preocuparse no sólo de investigar y conocer, sino también de definir una doctrina. Pues ¿adónde, si no es a sus universidades, puede acudir un Estado para resolver sus problemas de economía y de trabajo, sus cuestiones constitucionales y de política?

Los partidos representan intereses particulares, la autoridad se inclina al abuso, la magistratura cae en la rutina; sólo en la Universidad podrá hallarse viva la sabiduría que orienta a los pueblos. No basta, aunque es necesario, abrir clases libres donde todos los aspectos de una ciencia sean considerados; urge también que la Universidad aconseje el sistema a seguir dentro de las circunstancias. La elección de la norma eficaz entre los datos y las contradicciones de la ciencia social suele ser tarea comprometida y difícil. Por lo mismo, la cumplirá mejor que otro el universitario si se mantiene leal a su universalismo, que le presenta los intereses del hombre como un todo jerárquico; por encima del *homo faber* y el hombre económico, el hombre inteligente y el hombre generoso. Como criterio de acción, el más elevado

amor del hombre total, no sólo del hombre económico o estético. Digamos el interés del ángel sobre el interés del hombre para colocarnos de una vez por encima de totalismos reducidos, inevitable consecuencia del simple humanismo.

Provista así de un criterio, a cada una de las disciplinas parciales lo aplicará con decisión. Por ejemplo, aprovechará la Historia para desacreditar ciertas prácticas como el cesarismo, pústula de corrupción y padre legítimo del caudillaje de Iberoamérica. En historia como en moral y en política, la Universidad abrazará un criterio. Si la paga el pueblo con los impuesto, justo es que defienda la democracia, única forma civilizada de gobierno, con tal que eleve al mando a la aristocracia de la aptitud, demostrada con ciencia, competencia y activo amor del pueblo. Constituir esta aristocracia es como sacerdocio juramentado con la verdad y el más alto interés humano, por encima de la política; tal es otra atribución de la Universidad contemporánea.

El régimen universitario nunca será el del regimiento, que busca igualar estaturas; las almas no son homogéneas ni conviene que lo sean. En la Universidad deben hallar refugio todas las singularidades nobles. Así se vea obligada a practicar el nacionalismo, la Universidad gana fuerza para el plan nacional si asimila doctrinas y temperamentos de la más variada índole. En su posición frente a lo individual, la Universidad exigirá que cada cual rinda su máximo. Y cada uno tendrá presente que no es tarea de la Universidad recortarnos el ánimo, sino disciplinarlo para que sea provechoso su crecimiento.

Nunca dejará de ganar puesto de honor en la Universidad el enclenque de genio, pero es menester que la Universidad exija al promedio de sus alumnos ese porte varonil y recio que se adquiere en ciertas instituciones de enseñanza militar y que tiene sobre el viejo *mens sana in corpore sano* la ventaja moral del sacrificio por el ideal que nos supera, el espíritu de la caballería que supo inventar el cristiano. El universitario yanqui, sin llegar a la rigidez del soldado, se distingue por la apostura atlética, cuya moral es el servicio del débil y no la pretensión de sojuzgarlo.

En nuestras escuelas decaídas de ese siglo XIX, para nosotros nefasto, y todavía en no pocos institutos, el gremio estudiantil se



inclina a vivir cierta bohemia, fingimiento de hipotéticas genialidades y en realidad anemia del cuerpo y anarquía del alma. El desprecio del ejercicio físico es consecuencia obligada de tal actitud, y de ella se sale haciendo obligatorio el gimnasio y, además, infundiendo en las clases de Historia y de ética y filosofía un concepto optimista de la vida, no con optimismo a lo Babbitt porque todo está bien, sino con heroísmo cristiano, que pese al mal libra la batalla del fin último. Pesimismo heroico, pesimismo alegre hemos llamado alguna vez esta posición no vitalista ni idealista, sino supersocial y sobrenatural, genuinamente de espíritu.

En seguida, el deporte ha de presentarse como una actividad varonil, cómoda y dichosa. Rodear al estudiante de oportunidades para el ejercicio físico y aun aceptar como puntos de examen ciertas pruebas (práctica establecida en Norteamérica), organizar concursos y, en una palabra, contagiar el entusiasmo atlético tal y como se propaga una doctrina estética; he ahí la política deportiva recomendable. Una vez que el entusiasmo ha cundido, por eliminación espontánea se ausentarán de la escuela los que, sin dotes extraordinarias mentales, repugnan el ejercicio por pereza y no por afición al ensueño. Por otra parte, el reglamento sabrá acumular todo género de presiones indirectas para que se eliminen de la Universidad todos los inútiles. Conviene, desde todo punto de vista, que nuestra Universidad conserve la tradición de ofrecer sus servicios gratuitamente a todas las clases sociales; pero esto mismo la obliga a la severidad contra aquellos que van a la Universidad tan sólo para escapar a trabajos que les parecen duros. Muchos, que tanto beneficio harían trabajando con las manos, acuden a las aulas para sudar sobre los libros. La grande y culpable lenidad de las pruebas aumenta cada año este ejército de parásitos juveniles, alimento de la burocracia que pesa sobre nuestra economía. Todos los medios de eliminación del estudiante son buenos en la condición en que hoy se encuentra la Universidad. Y no hay razón para no aprovechar la rebeldía contra el deporte como una de las causas de la suspensión, y siempre que en otras ramas no demuestre el alumno alguna extraordina-

ria capacidad. Deshacerse de los ineptos es en toda institución saludable necesidad. Y si no recomendamos el sistema de paga de Norteamérica es porque entre nosotros la clase media y la baja son tan pobres que imponerlo equivaldría a cerrarles el acceso a las profesiones. Además, cada día que pasa el rico es el extranjero, y llegaría un momento en que no contaría ni con sus colegios el hombre de estirpe nativa. Un sistema medio que yo impuse dio los mejores resultados: hacer pagar a los ricos cuotas fijas altas y conservar la gratuidad más rigurosa en beneficio del pobre. Para definir al rico no es ni necesario acudir al Registro de la Propiedad; siempre se puede averiguar lo que gana el padre, lo que paga de renta la familia, para obligar a contribuir al que puede hacerlo. De un modo o de otro, reducir los cuadros parece una exigencia recomendable en la Universidad, así como en los colegios de enseñanza técnica conviene dar toda clase de facilidades para aumentarlos. El deporte representa, entre otras cosas, un procedimiento eliminatorio de primera categoría, si se procede con prudencia. Por lo demás, la Universidad desarrollará el deporte dentro del cuadro de la enseñanza general atlética que dirige el departamento de Bellas Artes y que abarca la primaria, la secundaria y la profesional. Por eso dejamos únicamente mencionado este asunto en lo que se refiere a la Universidad.

De lo apuntado se infiere que la Universidad será una selección de capacidades en los distintos órdenes de la ciencia y el conocimiento. Alta y rigurosa selección, es necesario añadir. La conveniencia de la enseñanza, la urgencia social de poner un límite a la multiplicación del profesionista, todo obliga a definir una política universitaria por lo que hace a cantidad y calidad. En materia de calidad no debemos aceptar sino la máxima en cada género, y, como la cantidad nunca acompaña a la calidad, se procurará que el número de inscritos corresponda a la capacidad de absorción profesional de cada período.

El exceso de alumnos sin verdadera vocación científica no sólo amenaza la sociedad con el incremento del profesionalismo parasitario, sino que a la Universidad misma le crea problemas y conflictos de la más funesta índole. Los alumnos remisos en el

curso dan el mayor contingente a la política estudiantil. Alcanza ésta proporciones alarmantes y produce entre nosotros situaciones que serían inconcebibles en la Universidad europea o norteamericana. Fuera de casos extraordinarios (cuando el país atraviesa períodos de corrupción o de crisis de la legalidad), los estudiantes no tienen por qué intervenir en política. Les falta por lo común la edad de la ciudadanía, y no teniendo sus responsabilidades tampoco pueden ejercitar los derechos a ella inherentes. Se encuentran, aun los que son mayores de edad, en una condición de minoridad económica, puesto que el estudio les veda el trabajo productivo, que es complemento del derecho político. Aun las viejas constituciones liberales exigían al ciudadano un modo honesto de vivir como condición del ejercicio pleno de los derechos sociales y políticos. El estudiante, en su mayoría, vive del trabajo de algún familiar, o vive de rentas o becas del Estado. No es un productor ni ciudadano pleno, y sí sólo promesa de ambas calidades. No es justo, entonces, que adopte actitudes de soberanía, ni siquiera como fracción del pueblo soberano. Otra cosa es el caso de grave perturbación de la moral de un pueblo por abusos de un gobierno notoriamente injusto; es evidente que entonces el estudiante deberá apoyar con todo su esfuerzo a quienes representen el sentido moral de la patria. Pero aun en este caso la actividad estudiantil en política deberá tomar forma de adhesión y no pretensiones de dirección. Y, en cuanto al ejercicio de la política propiamente estudiantil y universitaria, la regla debe ser todavía más rigurosa. No hay nada que relaje tanto la disciplina escolar como la intervención estudiantil en las funciones administrativas de la Universidad. Excepcionalmente, y después de un largo período de corrupción y de abuso, cuando la Universidad ha estado sometida a regímenes de fuerza que le han violado todos los privilegios, podrá convenir que los alumnos, por plebiscito, elijan un hombre capaz de salvar la institución de su crisis; convendrá que arrojen fuera de las aulas a quien por caminos desviados entró en ellas; pero, en general, debe afirmarse el principio de que no ha de tener el estudiante intervención alguna ni en el nombramiento del profesorado ni en la administración interior de la escuela.

Cuando se alega que la Universidad europea en ciertas épocas ha dado al alumnado intervenciones decisivas, se olvida que la Universidad donde esto ha podido ocurrir está constituida por alumnos mayores de edad, que pagaban con sus cuotas los maestros que ponían y quitaban. Se trataba de lo que hoy llamaríamos cursos de postgraduados. Nada tiene que ver, por lo mismo, el caso con estos otros que en nuestro continente se dan de que un catedrático, a veces un director o decano de Facultad, estén a merced del arbitrio estudiantil. La consecuencia de semejante anarquía se ve en el relajamiento de la disciplina, se palpa en degradación de las pruebas y los exámenes. Aun se ha llegado a la exigencia de supresión de las pruebas y exámenes. Se cae, en suma, en política contraria de la que anunciábamos como indispensable en párrafo anterior, pues en lugar de la selección del alumnado universitario y su disminución en beneficio de la calidad y el interés público se produce rebajamiento general, con aumento del parasitismo. Se crea el tipo del estudiante profesional, que a título de conductor de mesadas colegiales merodea en la política de los partidos en busca de ventajas personales. Bajo el antifaz de los ismos más exaltados, a la larga tal estudiante se convertirá en servidor de los poderes reinantes.

Procédase, por lo mismo, con mucha parquedad en lo que se refiere a la participación de los estudiantes en las decisiones universitarias. Déseles, si se quiere, voz en los Consejos, pero nunca voto, porque esto equivale a minar no sólo la autoridad del maestro, sino su misma tranquilidad en el desempeño de funciones, ya de sí bastante amenazadas por los intereses económicos de la sociedad y por la política. Añadir a todas las trabas inevitables el terror del descontento estudiantil es nulificar la moral, ya de por sí asustadiza, del catedrático y dejarlo a merced de fuerzas inferiores a la sabiduría. Por solidaridad en la defensa contra las fuerzas de fuera, debiera el estudiante hacer causa común con el profesor. Aunque para lograr esto, ya se entiende, hace falta primero un profesorado ajeno al partidismo político y establecido en la Universidad por derecho propio, es decir, mediante pruebas, oposiciones o sistemas de nombramiento que no tengan relación con la política militante.

En cuanto al caso que ha servido de excusa a no pocas reformas universitarias, el de los profesores que se han vuelto inútiles y son una rémora, los mismos alumnos pueden resolverlo poniendo en práctica el sistema de las universidades yanquis: desertando las cátedras notoriamente ineptas pasándose al profesor competente de la misma materia, hasta que el profesor abandonado por sus alumnos se vea en el caso de renunciar. La administración resolverá entonces si procede otorgar una jubilación o un simple cese. Pero téngase presente que es mejor un maestro mediano, y aun malo, que sepa suspender alumnos inferiores a la prueba exigida, que un maestro excelente, pero que por temor o complacencia rehuye el deber de selección y disminución de las filas cada vez más apretadas del estudiantado universitario. Y piense cada uno de los que lleguen a quedar excluidos que reciben un beneficio con la exclusión, que les obliga a ser sinceros con su propia vocación, que les llama quizá por más ventajosos caminos. Ya desde hace tiempo se ha señalado el mal del doctorismo en nuestra América, y no se ve, sin embargo, que nuestras universidades se decidan a reducir el número por exigencia de trabajo y de indiscutible y extraordinaria capacidad. El estudiantado se nos ha vuelto como la empleomanía: un refugio de los emboscados en la áspera lucha de acrecentar la producción de un continente en retroceso. Si no queremos ver que un día el pueblo indignado clausure la Universidad, procuremos que el ánimo del estudiante vuelva a ser de reverencia para el maestro y de abnegación hasta el sacrificio por su tarea.

Y se suicida el país que cierra o que descuida sus universidades, pues en ellas, y sólo en ellas, puede configurarse el espíritu nacional, nervio de la defensa y de la simple perduración. Una Universidad cuyos métodos son copia de los extranjeros es avanzada de conquista o instrumento de disolución. Por eso ha de buscar el universitario los caracteres de la índole nacional, a fin de darles la configuración eficaz. La necesidad de dar a toda la educación un carácter práctico y técnico nos es impuesta por la competencia que tenemos que sostener con el tipo de actividad creado por la civilización norteamericana. Obediente a esta ten-

dencia general de la época, la Universidad procurará, según ya se ha indicado, verter la corriente de la vocación hacia las carreras cortas de carácter inmediatamente práctico. Pero eso no quiere decir que la Universidad se deje dominar del espíritu del tiempo en asuntos que no son de ocasión, sino de raíz y perennidad. Quiere decir que, para seguir fiel a nuestro temperamento, la universidad iberoamericana se distinguirá de la de Norteamérica por el esfuerzo de crear unidad dentro de los grupos variables de estudios que las circunstancias impongan. Unidad en la dirección espiritual, definida de los institutos educacionales, y también sentido de unidad en la enseñanza de cada ciencia. Quiere decir que en vez de ciertos métodos pedagógicos yanquis, que enseñan la química informando al alumno de todos los usos industriales del hidrógeno, sin preocuparse de darle la teoría del hidrógeno (véanse los textos científicos hoy en uso en los Estados Unidos), nosotros deberemos conservar el tipo francés de enseñanza, que inicia el curso con una exposición del lugar que ocupa la ciencia especial en el cuadro general de los conocimientos humanos. Los que se preocupan con exceso de la actual superioridad de lo yanqui pueden tranquilizarse a este respecto. A la hora en que se trate de luchar por la vida, según la frase darwiniana en boga hace veinte años, el que sólo ha aprendido los diversos usos del hidrógeno industrial no podrá trabajar sino en una fábrica de productos químicos; en cambio, el que aprendió lo que es el hidrógeno dentro de una teoría general de la química fácilmente podrá volverse útil en cualquiera de las diversas aplicaciones de la ciencia. Su disciplina mental será superior, y al fin y al cabo es esto lo que cuenta en la práctica, lo mismo que en la teoría.

El método predominantemente inductivo que la ciencia anglosajona deriva de Bacon se manifiesta en la Universidad yanqui por esa ausencia de autoridad central y de criterio director. Institutos sin cabeza, sumamente aptos para la investigación de la ciencia parcial y el detalle, se justifican tal vez por la riqueza de sus hallazgos, por la eficacia de los inventos que salen de sus laboratorios. Si nosotros los copiásemos, impondríamos a nuestros estudiantes método contrario de sus temperamentos, por la-

tinios, sistemáticos, y no por eso los convertiríamos ni en sagaces analistas ni en inventores. Donde el sajón descubre ensayando un sinfín de experiencias, el latino descubre adelantando hipótesis que en seguida comprueba o rechaza la experiencia. El mejor método es el que a cada cual corresponde. Y, en cuanto al don de la inventiva en mecánica, lo cierto es que no responde a tal o cual método o tal o cual raza. Los mejores inventos del ingenio se quedan sin fruto allí donde no existe la industria compleja y adelantada que los utilice y absorba. Y, en cambio, donde hay gran industria el invento resulta obligado casi por el juego del mecanismo: sus frutos acrecen de modo espontáneo.

De la Universidad norteamericana evitaremos la dispersión, que le impide alcanzar un concepto filosófico cabal del conocimiento. La misma filosofía se vuelve en ella experimentalismo y suma de casos homogéneos, sin trabazón ideológica o estética. Estos defectos no le impiden convertirse en auxiliar de las industrias ni divulgar enseñanzas útiles. La eficacia de su acción práctica pone a la Universidad yanqui en contacto con el pueblo, que a su vez en recompensa, le otorga simpatía y dinero. En cambio, entre nosotros se diría que el apartamiento egoísta o pedante es la regla de los que saben. Y no son los peores quienes se erigen en guardianes del pasado, celosos defensores de la rutina, sino los aparentemente innovadores, los que cambiando el sentido de un adverbio, creen haber descubierto un mundo; los neosofistas, que complican las verdades sencillas; los idealistas, que no sacan de las ideas conclusiones, sino posturas. A todos éstos hay que ponerlos al margen de la Universidad, como se colocan ellos al margen de la vida y en el rango de ejemplares del museo de patología mental. En forma de que no estorben la comunicación de la Universidad con el pueblo trabajador y pensante. Pues es esta la novedad que la democracia impone a las instituciones universitarias. Anteriormente el pueblo las pagaba y se desentendía de ellas, ignorándolas. Hoy el pueblo sigue pagando, pero les exige servicios. Y ni el más sabio de los hombres puede eximirse del contacto humano, siquiera sea ocasional, a través del consejo técnico, la conferencia, el discurso y el libro.

En materia de doctrina económica se libra hoy una batalla, para apoderarse de las universidades, sólo comparable a la lucha que con parecido fin entablaron las sectas en los países donde la Reforma luterana quedó consumada. El credo político del gobierno representa hoy el papel irruptor de la secta: bolchevista en Rusia, capitalista en los Estados Unidos; si todavía hay libertad para enseñar la física o la química según criterio exclusivamente científico, ya no hay en el mundo Universidad que no esté supe- ditada a influencia extraña en materia social y económica. A pesar de todo, siempre será posible hacer que resplandezca la verdad si los que enseñan poseen la convicción que da derecho a enseñar; la arraigada confianza en los valores que, por encima de la humanidad, rigen al mundo. Las técnicas varían según el tema y la época, pero no cambia el viejo propósito que, en lo político, divide los hombres y los tiempos en dos bandos irreconciliables: el de la Tierra y el del cielo, el de César y el de Cristo. O sea, el predominio de los valores sensuales sobre los ideales, o viceversa. Todo lo demás es en la Historia escolio. O se encamina la acción social a realizar un despliegue de las almas que convierta en transitorio y subalterno el empeño económico y político o se proclama la primacía de lo sensual y entonces, con el cesarismo, desaparece la libertad y se encumbra el poderío. Apenas se da la primacía al instinto, se cae en la fuerza. De la fuerza material se sale negándola y engendrando otra fuerza que es espiritual y triunfa de todo accidente con tal que encuentre convicción sobrenatural donde asentarse. Y, así, la lucha es perenne entre el hombre de la sensación y el hombre de religión, el soldado del César y el héroe del Cristo. En torno a esto se escriben libros, se inventan ciencias, se intoxican los tiempos, creyéndose nuevos o creyéndose los últimos; cada cual según su temperamento, que es otra manera de decir conforme a su elección y gracia, se afilia en un bando, se alista en el otro. A veces andamos sonámbulos en la línea de intersección de ejércitos contrarios. La Universidad, comúnmente, es el limbo donde estas intersecciones perpetúan el desequilibrio que estimula los ánimos. El hombre fuerte y libre encontrará provecho en la prueba.



### *Servicios de extensión*

Puede no atinar la Universidad ni en su doctrina social ni en el punto de vista filosófico; todo se lo hará perdonar, sin embargo, si a la rutina de la enseñanza profesional añade buenos servicios de extensión del saber medio y una sincera colaboración en el estudio de los problemas que afectan a la vida de la colectividad en que se opera. Por extensión universitaria solía entenderse antes una cierta propaganda, por conferencias y conciertos, de los aspectos desinteresados de la cultura en los medios atrasados de la población urbana y del campo. Y resultaba un poco irónico hablarle al obrero hambriento de las excelsitudes del arte de un Beethoven o de un Miguel Angel. Pasado el estupor de auditorio y maestro, nadie volvía a recordar el encuentro un poco ridículo de la más alta sabiduría con la más desolada miseria. Se desconocía que únicamente la caridad puede resolver estos conflictos y no según el contraste cultura-incultura, sino conforme a la vieja antinomia ética cristiana: miseria y misericordia.

Algo de esto realiza la Universidad cuando se acerca al humilde ya no con el ánimo de ofrecerle distracción a su angustia, sino, acaso, remedio. El campesino que ha visto su cosecha perdida, el pequeño industrial que no adelanta porque ignora secretos de su oficio, todo el que lucha con la realidad para conquistar el sustento se llena de confianza si sabe que hay una institución capaz de ilustrar de inmediato, capaz de colaborar a la larga en las soluciones que impone el vivir. Recuerdo los Institutos de extensión que dirige la Universidad de Chicago. Acuden a ellos por la noche los obreros de las fábricas para consultar los problemas del día, para adiestrarse en el dibujo o en la forja, todo lo cual representa un aumento del salario, un acortamiento de la jornada, una ventaja positiva.

Recuerdo la Universidad de California. Antes que por sus historiadores, que son meritísimos; antes que por sus sabios, se ha hecho sentir por el célebre Burbank, consejero de los agricultores, inventor, según se asegura, de frutas e injertos notables; sabio y obrero que se encierra en el laboratorio, pero también visita los campos, endereza los tallos, disfruta la satisfacción del au-

mento y la prosperidad de cultivos que no son suyos. En ciertos momentos ha podido decirse que es la Universidad en acción quien ha labrado los campos, multiplicando los frutos. En las mismas faenas de la recolección, los estudiantes, en el asueto de las vacaciones, alquilan sus brazos a jornal para recoger las ciruelas, para empaquetar las uvas y las manzanas que todo el mundo conoce. Fácilmente se comprende que en California no haya problemas universitarios ni dentro ni fuera de la Universidad. La Universidad, allí, colabora con su pueblo y el pueblo la ama. Le perdona aun los doctores y los especialistas en Derecho Internacional y en Historia, de los siglos xvi y xvii. Pues a todo tiene derecho un instituto que es, primero, auxiliar eficaz de los más humildes y urgentes empeños humanos. Los cursos breves, agregados a los secundarios de la Universidad californiana en cría de animales domésticos, horticultura y jardinería, conservación de frutas y embalajes, etcétera, han hecho más por la prosperidad repartida de la región que todas las leyes bolcheviantes posibles. Gracias a estos cursos la Universidad reparte sus graduados y su influencia por todo el territorio, sin límite de fronteras.

La Universidad de México inició alguna vez, por medio de sus Facultades técnicas, parecida penetración entre las masas deseosas de libertarse por el trabajo inteligente. El sistema de cursos por correspondencia, vigente ya en casi todas las grandes universidades, permite llevar hasta el máximo esta influencia benéfica de la Universidad a todas las capas de población. Universidades que así cumplen no están en peligro de que la política las perturbe con exceso ni de que la hostilidad del público por el letrado les recorte el presupuesto.

#### *Cursos de verano*

En los países de formación reciente y habitados en parte por extranjeros, la Universidad tiene el deber de buscar la asimilación del elemento extraño por la única manera eficaz, o sea, el atractivo de la cultura y la demostración de la excelencia de lo autóctono, facilitando al extranjero el conocimiento y aprendizaje de los modos nacionales y haciéndose amable dicha enseñanza. Un sis-

tema poco costoso y muy eficaz para los propósitos aludidos es el que en todo el mundo se practica con el nombre de cursos de verano para extranjeros. El éxito obtenido en México en este particular ha sido rotundo, dada nuestra proximidad a los Estados Unidos; pero podría repetirse, aunque fuese en menor escala, en todo el continente. Un promedio de 500 alumnos, en su mayoría profesores de enseñanza primaria y media, reúnen cada año los cursos de verano de la Universidad de México. A estos mismo cursos y a otros permanentes concurren los extranjeros que todavía no dominan el idioma o quieren aprovechar las ventajas de cada programa. Por lo común la Universidad saca sus gastos con las cuotas que cobra, pero queda el problema de los transportes. Los gobiernos que lo mediten advertirán la ventaja de ofrecer concesiones generosas en materia de billetes de ferrocarril o de barco a cambio de la propaganda nacional que aseguran los cursos. El ánimo del profesorado se levanta en los pueblos de complejo humillado cuando ve que a sus cátedras asisten hombres y mujeres de pueblos más cultos y que, sin embargo, tienen algo que aprender del magisterio nacional.

Todos los días las escuelas ordinarias del país contribuyen, aun sin quererlo, a la penetración de la influencia norteamericana, enseñando compulsivamente el idioma inglés; por lo tanto, hay cierta compensación, si no equivalente, por lo menos simbólica, en el hecho de que varios centenares de extranjeros de la nación dominante ingresen en las aulas de la nación comprometida. Los programas de semejantes cursos comprenden conversación y composición, gramática y lectura, fonética, geografía nacional, arte español, arte colonial mexicano, arqueología mexicana, Historia nacional, literatura española, artes menores, arte moderno. Se recomiendan algunos de estos cursos a especialistas de diversas naciones, a cuyo efecto la Universidad dispone de su departamento de intercambio. En beneficio de los estudiantes extranjeros se organizan también excursiones, por ejemplo, visita de los monumentos arquitectónicos de la Ciudad de México, iglesias y ex conventos, colegios y sitios de interés histórico; visita de la Academia de Bellas Artes y sus galerías de pintura y escultura, con

disertación sobre la escuela mexicana de pintura, desde la colonial hasta nuestros días; visita del Museo Nacional y sus colecciones de arte azteca, maya y colonial; excursión a las pirámides toltecas de Teotihuacán.

### *Intercambio universitario*

Establecer relaciones culturales con el mundo es una función imprescindible de la Universidad. Al efecto, dispondrá de un departamento encargado de organizar visitas de profesores y conferenciantes extranjeros. Se encargará también de atender a los becados y de la reglamentación de las becas. En general éstas no se concederán sino a los alumnos graduados con distinción en la materia cuyo perfeccionamiento buscarán en el extranjero. También se preferirá a los estudiantes dedicados a ciencias que no alcanzan desarrollo completo en el país, como química, mecánica, electricidad; en general, ciencia aplicada, o bien ramas especiales de la odontología o la ingeniería. Todo lo que, necesitando elementos de taller o laboratorio, no puede suplirse aún en nuestros medios. Conviene enviar a los estudiantes de arte para que se familiaricen con los museos de Europa, y siendo tan limitado el dinero de que se dispone para estos menesteres no deberá emplearse en becados de profesión libresca, salvo circunstancias verdaderamente excepcionales.

### *La investigación*

En las tareas de investigación original puede la Universidad iberoamericana realizar labor mucho más importante de lo que comúnmente se juzga. Lo que se ha equivocado hasta hoy es el camino, y por eso ha caído en descrédito el sujeto de la melena crecida que se encierra en nuestros modestos laboratorios a buscarle nuevas leyes a la química o a desentrañar la clave del movimiento continuo. La investigación original en la ciencia aplicada requiere el ambiente científico y técnico, que sólo poseen los grandes pueblos del instante. En cambio, todos aquellos estudios relacionados con el conocimiento y aprovechamiento de nuestras propias regiones ofrecen campo ilimitado para el genio nati-

vo. Lo que debe causarnos bochorno es que los mejores estudios de geografía, los mejores libros sobre indigenismo o sobre economía patria suelen ser obra de extranjeros. La obsesión de Europa nos mantiene a nosotros ciegos sobre lo que pasa en nuestro derredor y nos condena a fingir réplicas del trabajo que ya se hace eficazmente en el gabinete de la Universidad extranjera. Es ya tiempo, sin embargo, de que el estudiante de nuestra América aproveche sus ventajas para el estudio de la geografía y la fauna locales, la flora y la agricultura, la arqueología y el arte nativos. Ocasiona desconcierto ver que ya durante la colonia se esbozaba una ciencia americana con los trabajos de Clavijero en México, de Caldas en Colombia, y, sin embargo, a partir de la independencia ya no son sino nombres extranjeros los que informan al mundo de nuestra configuración física y sus recursos. Muy eminentes son sin duda los Humboldt y los Bonpland, los Bougainville y Reclus, pero por eso mismo es lamentable que no hayamos podido aprovechar sus trabajos para crear sobre ellos escuelas nacionales de cada especialidad. Hasta hoy, lo que sabemos de los indios modernos se debe a los Lumholtz, a los Darwin y, en general, a observadores extranjeros, no siempre capacitados para observar. Nuestra arqueología es en su mayor parte extranjera, con el vicio de origen de la posición tendenciosa para juzgar nuestro desarrollo nacional. El indigenismo, por obra de los extranjeros que lo cultivan, se convierte en propaganda antiespañola y en motivo de división en la amalgama que es base de nuestra soberanía continental; la amalgama, que debiera ser insoluble, de lo español, y lo indígena. En materia de geografía es bien sabido que los mapas de nuestras costas están en poder de Inglaterra, por la buena razón de que los ha hecho mientras nosotros estudiábamos geografía europea, y la planificación de nuestras serranías, con sus vertientes y sus quebradas, está en poder del Departamento de Guerra de Norteamérica. Y eso que tuvimos geógrafos como García Cubas, fruto de nuestra Universidad, cuando todavía era autóctona, cuando el afán de reformas y copias no la anulaba aún del todo. Los mejores estudios sobre nuestra economía social, a partir de Humboldt, son obras de extranjeros. Y aún en materia

de administración, la ignorancia y el odio del faccionalismo negó nuestra Universidad, cuando Carranza, en 1916, puso la administración técnica de la hacienda pública mexicana en manos de peritos de Norteamérica.

Es imperdonable la cortedad de miras de los políticos que así proceden, pero la culpa abarca también a nuestra Universidad, pues ¿no la vimos durante tantos años empeñada en demostrarle al mundo que se sabía al pie de la letra la lección de Comte, primero; la de Spencer, después, incluso el capítulo en que nos desprecia y condena por la extensión y calidad de nuestro mestizaje? En cambio, del exterior, ¿con qué ansiedad se solicitan siquiera monografías de los asuntos vernáculos! Poco aprecio hace el europeo de nuestros folletos con el homenaje a Dilthey o el comentario de Husserl. Lo que apetece es una exposición, así fuese imperfecta, de lo que piensa el hombre de América, o de sus problemas, inquietudes, propósitos.

Se comienza a ser civilizado cuando se empieza a ser creador. Y el primer hombre de nuestra América que en Europa ganará respeto no es el que llegue hablando en francés correcto la versión retransplantada del pensamiento alemán. William James ganó fama europea porque llegó exponiendo en su inglés una versión propia, versión americana, del positivismo europeo. La Universidad iberoamericana no será tomada en cuenta en el mundo mientras no llegue a expresarse en la versión espiritualista que corresponde al temperamento iberoamericano.

En las disciplinas más modestas y vitales, en los asuntos de economía y de política, de sociología iberoamericana, el universitario de nuestro mundo encontrará campo fecundo para la utilidad y para la gloria. La medicina tropical, que para el europeo es problema colonial simplemente, para el médico hispanoamericano es asunto inmediato. Por lo mismo, es entre nosotros donde ha de crearse esa ciencia. Así, en todos los órdenes, basta con reflexionar un instante para advertir la enormidad de la tarea que hemos estado descuidando y los éxitos asombrosos que en la investigación reserva el porvenir a nuestras universidades. Recuerde el simple escolar de la clase de botánica de segunda enseñanza que

las mejores colecciones de mariposas que en el mundo existen han sido reunidas en nuestros territorios, al lado mismo de nuestras escuelas en muchos casos, pero por obra de extranjeros que se dieron al campo a mirar, mientras nuestros escolares tal vez examinaban en algún viejo texto francés los caracteres del zorro que habita los Alpes y se mezcla a la fábula en los versos claros de Lafontaine. Jóvenes, imitad al gran hombre en sus métodos, no en repetirle lo que ya descubrió. Hay material en América para hacer la fama de un nuevo Buffon. Y si otros cantaron la nieve y el pino, están aquí reclamando el estro, la selva y el sol.

Casi sin límites puede, entonces, desarrollar la Universidad iberoamericana las antenas de la investigación especializada. Cuide al mismo tiempo, y mientras se desarrolla la tarea descubridora plural, de mantener vivo un esfuerzo de unificación permanente. De esto se ocupará la Facultad de Filosofía. Bajo el viejo nombre de filósofos incubará una generación y varias generaciones o grupos de lo que hoy llamaríamos técnicos de la universalidad; especialistas de ideas generales, encargados de revertir la pluralidad a la unidad. Hombres de virtud han de ser si no queremos que les falle el cerebro; talento y fuerza, capacidad de organización y decisión en el mando, porque los alienta la sabiduría. La misión social de este grupo, nervio y corona de la Universidad, está ya apuntada por Platón en *La República*.

Conservar la cultura y difundirla, aumentarla por obra de investigación y de creación, organizar y defender el alma nacional, reglamentar y crear el profesionalismo, colaborar en la educación pública construyendo una aristocracia del espíritu y con ella aconsejar, dirigir los destinos patrios con miras de universidad; tal es, en resumen, la tarea de las Universidades.\*

### *Política universitaria*

La Universidad también puede hacer política y aun imperialismo. De la mejor clase de imperialismo, del que más falta hace en el continente hispánico. Sin duda, el mayor acierto de toda la política exterior de México –disparatada desde el momento que nuestra nación traicionó a su ministro Lucas Alamán– fue la prác-

tica que logré establecer durante unos cuantos años al otorgar sesenta becas a estudiantes centroamericanos. De no haber vuelto a triunfar en México la misma traición que derrocó a Alamán, hoy el servicio de becas iberoamericanas abarcaría el continente hispánico y la capital de México sería la metrópoli de una estirpe, cumpliendo así el deber que le impone su antiguo abolengo.

En todo caso, el ensayo, pese a su corta duración, vale la pena de ser recordado, porque indica una posibilidad del futuro.

La reglamentación de las becas fue rigurosa. Seleccionaba a los favorecidos un delegado de la Universidad mexicana, junto con el representante diplomático y el representante del ministerio de Educación del país del alumno. Se recomendó especialmente la eliminación de toda clase de favoritos, hijos de políticos en el poder, o de personas adineradas que bien podían pagarse sus propios estudios necesarios en su propio país y no se le imponía ningún compromiso aparte de estas pruebas, de calidad técnica exclusivamente. El personal seleccionado recibía gastos de viaje y, además, una pensión, pagada en efectivo mensualmente por la Universidad mexicana durante dos años. Libremente escogían la especialidad, pero se procuraba inclinarlos a las ramas técnicas de la enseñanza. La Escuela de Industrias Químicas recibió algunos alumnos; otros se repartieron en ingeniería y en la Academia de Bellas Artes, en escultura y pintura; otros más en el Conservatorio de Música.

A los pocos años, viajando por Centroamérica, me tocó ver el fruto multiplicado de tan reducido esfuerzo. Ingenieros de formación mexicana ocupaban puestos de importancia en la administración o en los negocios de algunas de las repúblicas hermanas. Los artistas locales habían recibido la influencia del viejo país americano que somos nosotros. A su vez, y no obstante la supresión de las becas, quedó establecida una corriente que hoy mantiene en la Ciudad de México varios centenares de estudiantes de Centroamérica. Y no sólo van a aprender, también han enseñado a los nuestros y, en no pocos casos, los han dirigido. Ha triunfado, entonces, por un procedimiento que parece imperialista, el ideal unitario iberoamericano. La juventud contemporánea



conoce por contacto directo la idiosincrasia del Sur, y viceversa, y la solidaridad, por lo menos en lo espiritual, ha quedado sólidamente establecida.

En la Argentina, la Universidad de la Plata comienza ahora obra semejante, que ojalá llegue a alcanzar las proporciones necesarias. Por lo menos los paraguayos y los bolivianos deberían tener en Buenos Aires su metrópoli.

---

\* Para que se vea hasta qué punto es actual lo que decimos, piénsese en la experiencia del presidente Rooselvet, que de la Universidad ha sacado su «*trust* de cerebros», no sólo especialistas de la economía y las finanzas, sino también organizadores y orientadores, filósofos sociales. Interesante ensayo de platonismo político está demostrando, ya que no hay mejor realismo que el platonismo, tan calumniado, por temido, de los calibanes que tienen usurpada la realidad. Pues sólo un real platonismo se decide a romper la hegemonía de los banqueros, a poner en liquidación compañías de transportes que fundaron su éxito en el fraude y en colusión con héroes nacionales que sirven de cómplices tal vez ingenuos, prestando al fraude el apoyo de su popularidad, como acaba de verse en el caso de Lindberg, el aviador. Pues bien, sólo el idealista, sí es además sabio y filósofo, cuenta con la autoridad necesaria para librar a los pueblos de tal acumulación de circunstancias nefastas.



## CAPÍTULO XVII

### EL DEPARTAMENTO DE BELLAS ARTES

Tiene a su cargo la organización de las actividades artísticas de la República. Para empezar conviene insistir en nuestro plan general educativo; el desarrollo jerárquico de las facultades inherentes a nuestra personalidad: práctica, ética y estética. Comienza la práctica con el empleo del útil, que ya supone ingenio y es la primera aplicación de la inteligencia «orientada siempre hacia el objeto». Ella constituye el *modus operandi* de nuestra acción. El impulso activo viene de nuestra voluntad, que se inicia en el libre arbitrio al superarse el instinto. No está regido dicho impulso, como el conocer objetivo, por la ley de las cosas, ley exterior, sino por una ley que no es íntima y se desenvuelve buscando valores, no abstracciones. El error del intelectualismo y de todo idealismo está en la pretensión de substituir tales valores con formas mentales, con abstracciones derivadas del objeto y que son su fantasma y su caricatura. El valor ético, en cambio, tiene una validez *sui generis*, irreducible a términos ideológicos o lógicos; el acto ético no es idea ni persigue ideas. Es acción regulada conforme a deber y amor y persigue objetivos de dicha. Nuestra escuela concilia estas exigencias de nuestra naturaleza cuando enseña a descubrir en los objetos sus relaciones naturales, o sea, científicas, y en la conducta el ordenamiento y propósito que responde a los fines superzoológicos humanos de la conciencia. En tercer lugar se ocupa de organizar las apetencias artísticas

de nuestra naturaleza con mira al desarrollo de lo que tiene de sublime y desinteresado, más allá de la utilidad y del querer.

El triple desarrollo así esbozado no representa porciones de una evolución desarrollada en el tiempo, sino maneras de actuar de nuestra naturaleza según nuestro estado de ánimo y la intención con que abordamos cada caso de juicio. Las tres maneras concurren en cada instante de nuestra atención; pero el instante se caracteriza por la prelación que alguna de las tres obtiene. En otros términos, no se prescinde de la inteligencia para gozar una vivencia estética, pero la vivencia estética deja de serlo si se hace abstracta, intelectualizada. Tampoco alcanza el goce puro de la belleza la conciencia cargada con deudas para con el deber. La Bondad, la Verdad y la Hermosura han de ser concurrentes, como ya lo enseñaba Platón; pero la claridad con que hoy deslindamos cada categoría y el valor jerárquico que a cada una asignamos no lo sospecharon los griegos. Con las normas que acabo de apuntar, o con otras, el educador necesita reconocer en la actividad estética mucho más que un adorno o una plusvalía del trabajo, como parece creerlo el pragmatismo. Es, al contrario, el arte un valor específico irremplazable y de alta categoría en la vida de cada sujeto.

El juego marca la primera aparición del instinto poético en el niño; pero si dejamos el juego abandonado al instinto, la emoción estética degenerará en el *humour*. Su esencia misma quedará traicionada, puesto que tiene por fin elevarnos de la cosa al espíritu. Un pueblo de artistas acaba por ser un pueblo religioso que abordará en seguida el problema fundamental del más allá. Un pueblo que adopta el arte como simple juego sensual no rebasa nunca el límite de la adoración servil de la fuerza, se queda en el cesarismo, no llega al cristianismo. El arte como camino de religión, esto es lo que le queda al Estado allí donde rige el laicismo. Y es menester que se sepa llevar a plenitud la valiosísima tarea.

No insistiremos en lo dicho en el capítulo dedicado a la escuela primaria sobre la intervención en ella del gimnasta, el dibujante, el maestro de baile y el músico. En cada una de las etapas de la

educación, desde el niño hasta el adolescente y el adulto; en cada una de las escuelas, y casi en cada materia, estará presente la disciplina artística que corresponda. La misión del departamento de Bellas Artes no es otra que complementar programas y ejercicios a efecto de cumplir su misión unificadora. Procuraremos, por lo mismo, en este capítulo analizar las instituciones que preparan el material artístico necesario a la enseñanza y también el personal profesional del arte. Y comenzaremos con el examen del plan de la cultura física.

### *Atletismo*

Fue, al principio, necesario echar mano de los maestros de gimnasia y de deporte que en nuestro medio había creado la rutina escolar desorganizada y la iniciativa privada representada por la *Young Men Christian Association*, que desarrolla su conocida acción con programa precisamente orientado. En términos generales, era lamentable la situación de la cultura física en los colegios. Y no por falta de tradición al respecto, pues todavía pueden verse los restos del antiguo sistema español en los gimnasios con aparatos y las canchas de pelota de casi todos los institutos y escuelas de nuestras provincias. Fue principalmente en la capital donde hizo estragos la manía reformista que consiste en suprimir sin sustituir. En nombre de teorías se habían clausurado gimnasios, se había olvidado la pelota de mano o de pala, para imponer una gimnasia de supuesto estilo sueco, pero desmayada y dirigida a gritos por un profesor que no juzgaba necesario quitarse el fístol de la corbata. En otros casos, el deporte, representado por la esgrima francesa, se daba a cincuenta alumnos por cada profesor, en clase de media hora. Varias generaciones se quedaron así prácticamente sin ejercicio atlético y, lo que es peor, creyéndose físicamente educadas.

De ahí que la *Young Men Christian Association* apenas abría sus salas y las veía llenas con lo mejor de la juventud, ansiosa de hallar lo que sus propias escuelas le negaban. Entretanto, y aprovechando la ignorancia infinita o la maldad de gobiernos como el de Carranza, los instructores protestantes de la *Young Men*

*Christian* se habían apoderado de las pocas clases de los colegios oficiales y ejercían la dictadura atlética sobre todo el personal estudiantil. Los encuentros interescolares y las competencias organizadas por la asociación norteamericana empezaban a provocar interés, iniciaban un movimiento deportista considerable.

No era, pues, el caso de comenzar la política atlética del nuevo gobierno suprimiendo maestros afiliados a la Asociación o prohibiendo la actividad de ésta en las escuelas. Para rescatar rama tan importante del sistema educativo era menester superar a los que en aquel momento la detentaban. Aunque los fines de la célebre institución fuesen conocidos, no era bastante predicar contra ellos, sino que era preciso dar a los jóvenes mejores gimnasios, mejores maestros, mejores piscinas. Y bastó, en efecto, que el estudiante empezara a tener en la propia escuela el campo deportivo y el baño para que la Asociación comenzara a verse desierta. Sin embargo, nuestra tarea al principio fue ardua. Era menester crear un personal nacional y más capaz que el de la institución protestante. Y no había que pensar en estar aguardando a que una Facultad de cultura física, creada por decreto, empezara a dar profesores al cabo de cinco o de seis años. Mi deber consistía en aprovechar un plazo que no sólo fue corto, sino desvirtuado por mis sucesores, otra vez protestantizados. Presintiéndolo establecí cursos teóricos intensos y seleccioné personal joven, que después de una permanencia corta en establecimientos de educación física de Norteamérica pudo no sólo competir con los maestros de la Asociación, sino en muchos casos superarlos. Colocados estos elementos en los puestos directivos, nos fue en seguida fácil crear maestros y maestras de cultura física para las escuelas primarias y secundarias, dado que decidimos retirar al maestro normalista de toda intervención en las clases de cultura física, dibujo, música y artes, para dejarlo reducido a la enseñanza de materias generales, y a la enseñanza elemental del taller cuando no se pudiese pagar un maestro especial. Penetrados los nuevos gimnastas de la amplitud de la tarea por realizar, convencidos de que era indispensable dar al deporte un carácter patriótico alejado de toda influencia bastarda, no tuvo límites el entusiasmo con que trabajaron, la eficacia con que procedían.

Por métodos combinados de gimnasia rítmica con claves y música, y deportes sencillos de pelota y *basketball*, de carreras y lanzamiento de disco, rápidamente crearon en todas las escuelas el gusto por el ejercicio. En sus tareas los acompañaba, como es natural, el ingeniero sanitario, el plomero o fontanero, pues no es posible poner a sudar con ejercicios a las niñas de una escuela secundaria sin darles en seguida la ducha caliente, el jabón indispensable. El sistema de construcciones de escuelas primarias, de que ya se habló en el capítulo correspondiente, facilitaba desde luego la tarea. La creación de campos deportivos y estadios provocaba el deseo de ampliar el margen de la prueba gimnástica hasta convertirla en espectáculo que se brinda al público. Cada una de las principales escuelas vio aparecer gimnasios que superaban al único de la Asociación, cada escuela importante tuvo piscinas que no había conocido antes la Ciudad de México. Pronto en los torneos escolares y exhibiciones de fin de año se vio palpable el resultado grandioso.

Y cuando a los tres años de comenzado el esfuerzo oficial, y después de construir gimnasios y estanques y de crear profesores, se inauguró formalmente la Escuela de Cultura Física, la nueva Facultad apareció como un coronamiento de una tarea consumada y no como plantilla de acción por consumir. Antes de que pesara sobre el presupuesto la Facultad, ya sus delegados y sus instructores habían recorrido la República estableciendo delegaciones de cultura física, despertando a su paso el interés por los deportes. Llegaban estos delegados sin recursos que ofrecer a la localidad, aparte de su ciencia; pero pronto conseguían organizar los elementos locales, obligaban a contribuir, suscitaban vocaciones atléticas y ponían al pueblo a jugar. Arte tan difícil y que tan a menudo descuida el educador: enseñar a jugar a los adultos, no sólo a los niños. Porque sólo cuando ama el juego el adulto logran jugar despreocupados los niños. Y sólo trabaja bien un pueblo que juega.

El entusiasmo deportista ganó fácilmente a la nación porque iba acompañado de canciones y danzas de tipo popular y remataba en espectáculo de belleza, no en concurso. La construcción de

estadios progresó en todo el país; pero no se llenaban de multitud incitada por el interés de las apuestas, sino por todo un pueblo que gozaba presenciando la evidencia de su propia regeneración. Las mismas plazas de toros fueron utilizadas en aquella época para el desfile de los atletas y sus ejercicios, y para el lucimiento de los bailes y sus coros. Insensiblemente dábamos con una orientación deportista que tiende a combinarse con el arte y de ese modo remueve las más profundas vitalidades de una nación. Los resultados que obteníamos eran fruto directo del plan mixto educativo: atender a la vez, pero jerárquicamente, al hombre físico y al hombre espíritu. Sin embargo, hizo falta precisar nuestra política deportista y artística. ¿Cuál era su meta esencial, aparte las ventajas higiénicas y sociales que trae el deporte?

Fácil hubiera sido ahorrarse el esfuerzo de una política propia con sólo seguir el sistema norteamericano en boga. Y aun simular ese nacionalismo que para muchos consiste en poner la bandera nacional sobre la caja que contiene el artículo extranjero.

Reconocemos las inmensas ventajas éticas y políticas del atletismo norteamericano. Su intención, lealmente democrática, tiende a borrar no sólo odiosas distinciones de clase dando al plebeyo la destreza en la lucha física que lo iguala con el poderoso, sino también distinciones más fundamentales, como son las del oficio. En los países de casta militar se reserva ésta no sólo el cultivo de las armas, sino también los ejercicios que hacen del cuerpo instrumento defensivo y ofensivo. Por lo común, el soldado equivalía antes al atleta, y el sacerdote, con el intelectual y la masa, se quedaban raquíticos, incapaces de defenderse, subordinados a la piedad del engreído en la fuerza. La democracia rompe estas distinciones y desde el campo de los encuentros interescolares demuestra la superioridad del estudiante de medicina o de leyes, o del cadete militar, indistintamente.

Conocida es también la influencia del atletismo norteamericano sobre la formación del carácter. Las virtudes varoniles se afirman a la vez que la salud prospera. El duro ejercicio reprime los apetitos de la gula y el sexo. La exhibición al aire libre hace obligado el aseo; la competencia física directa, natural, crea el



hábito de la veracidad, desacredita la simulación. Pronto la lengua descubre que no ha de moverse si no la respalda la verdad y si no han de apoyarla los puños.

Pero todas estas ventajas se derivan del ejercicio físico igual que un *byproduct*, una consecuencia importantísima, pero accesoría en relación del propósito básico y cristiano: el uso de la fuerza para el servicio de nuestros semejantes y para su alegría no para su destrucción. Intención ética del deporte que ya se encuentra en la moral del torneo entre los caballeros medievales. Deseo de sobresalir, pero sin mengua de la fraternidad cristiana. Y no en lucha de rufianes, sino en lid de caballeros. Y tampoco para la propia complacencia, sino en honor de la dama; el ideal de la patria o el ideal del amor. En el desarrollo de estas actividades se engendra alegría, que es el sentido de esta dicha, y su contenido está en la esencia estética que se contiene en todo juego o deporte.

El deportista anglosajón tiende a echar en olvido la consecuencia estética del atletismo. Y a menudo la aniquila totalmente.

Cuando el atleta griego salía victorioso de la olimpiada, en seguida, coronado de laurel lo mismo que un poeta, se dirigía al corro de los amigos para *hablar* de su hazaña, o se iba al taller del escultor para servirle de modelo en la talla de sus estatuas. Pasaba, en uno y en otro caso, del atletismo al arte. Se convertía él mismo en artífice relator de sus hazañas, según aparece en los discursos de la *Odisea*, o se convertía en material auxiliar del escultor. El atleta anglosajón moderno se retira de la pista y se pone a engordar como cualquier burgués, o se dedica al profesionalismo atlético, y ya entonces no se preocupará ni del buen decir ni de la apariencia escultural, sino de los *records* y las ganancias. Y si accede al campeonato, ya no será otra cosa que máquina muscular eficazísima para el salto o la carrera o el puñetazo. Lejos de la estética, gradualmente se irá apartando de la ética. Porque, así se conserve personalmente puro, no podrá impedir que se le convierta en factor de competencias y exhibiciones que sacrifican la destreza al objetivo del lucro. Así es como

cae el deporte, que originalmente es aspiración de salud, cordialidad y belleza, en todo ese apasionamiento mercantilizado de los hipódromos y las canchas de *football*. Degeneración del deportista y también, y principalmente del público que patrocina esos negocios. En vez de emoción de arte, pasión pueril de puntos más o puntos menos y colaboración a un vasto sistema de mercantilización de la alegría. Es decir, sacrificio de esa alegría.

Dejando por su lado al deporte en manos de los profesionales y aficionados, y con todas sus ventajas y defectos, nos propusimos entonces aprovechar los conjuntos gimnásticos para algún fin de expresión social estética. Al efecto, fue fácil derivar la gimnasia, disciplinada por la música, hacia una evolución natural: la danza. Tocaba al maestro llevar los grupos atléticos, particularmente los femeninos, al giro más amplio de las cabriolas y los saltos del danzarín. Al mismo tiempo, por las razones ya expresadas en el capítulo de la moda, no queríamos caer en las figuras convencionales del bailable de ópera con vueltas, crinolina y punta de pie. Aspirábamos a crear un arte como el de los bailarines rusos: perfecto en la técnica, pero expresivo del temperamento propio, encendido en el color local y la peculiaridad étnica. Podían tolerarse como ejercicio las danzas clásicas a la Duncan, pero no como el coronamiento de un desarrollo artístico que anhelaba ser expresión de un pueblo mudo hasta hoy en la Historia.

El problema se complicaba porque contábamos para las exhibiciones de conjunto con músicas y coros de la más perfecta entonación y dulce timbre. Y nuestros festivales muy lucidos y aclamados por la plena concurrencia a un estadio de más de sesenta mil personas, no pasaban, artísticamente hablando, de la categoría del desfile y el cuadro de cancionistas y bailadoras, con traje criollo o traje español, pero sin asomo de significado alguno de síntesis social y artística.

Mirando la limpia formación de los millares de atletas de ambos sexos, piernas desnudas, ágil, acompasado el ademán, sonriente el semblante, muchos hablaban de retorno a la alegría pagana. Pero la alegría pagana no es más que una frase en nuestros tiempos, precisamente porque conocemos de sobra una

alegría más profunda que la alegría pagana. El esteticismo físico del griego no degenera hacia el *récord* y la apuesta, como el esteticismo físico del inglés, pero se queda en el hombre, no sobrepasa la configuración del cuerpo. Apenas Diana deja de perseguir al ciervo, las caderas se le ensanchan, y surge Afrodita, diosa de una sensualidad que insensiblemente se sale de los cuadros del arte para volver a la fisiología. Únicamente en la realidad cristiana se encuentra el anhelo de superación indefinida, que impide recaer en lo físico, y sólo el mito cristiano imagina una estética que es a un tiempo sacrificio y sublimación de lo sensual. Tal era el sentido que quisimos dar a nuestro atletismo y a nuestra canción. Teníamos en la mano, lo mismo que un músico, los temas para organizar una sinfonía y sonos y gestos, ritmos, voces y músicas. Latía en la multitud el anhelo de lo inesperado y magnífico. Promesas de milagro conmovían el instante y en seguida, reducido todo a plástica deshilvanada, sobrevenía el desaliento. El grueso público se conformaba con lo visto y los artistas soñaban decorados nuevos. Nuevas posturas y mantos para otros tantos grupos de exhibiciones futuras. Apenas si en esa penumbra intermedia entre lo que es lo que será o podría ser imaginábamos nosotros aprovechar aquel conjunto de elementos artísticos auténticos para la recreación de un espectáculo perdurable que podía ser, como los antiguos autos sacramentales, expresión colectiva de verdades eternas y de mitos profundos por medio de todas las artes de una época. La fuerza toda del pueblo evolucionando hacia la belleza y desposándose con la verdad absoluta. De intento cerré con unas cuantas gradas de más el circuito del estadio para que no se le pudiera dedicar al *baseball* o al *football* y se le reservara para los festivales de arte, donde la voz humana natural se deja escuchar. Los coros ya no serían mañana simple canción multiplicada en diez mil voces reforzadas con instrumentación polifónica, sino otra vez aquel elemento consciente que hace comentario de la tragedia antigua. Los grandes conflictos de la patria, y también de la humanidad contemporánea, podrían ser allí representados, dramatizados, resueltos en la unidad del pensamiento artístico. Una prolongada ceremonia como de Parsifal

criollo, dolorosa de angustia, espléndida de iluminación y paz, sellaría alguna vez la concordia del Estado nuevo mexicano y la vieja Iglesia que civilizó a la nación.

En suma, el auto sacramental calderoniano. ¿Acaso no es lógico que alguna vez volvamos a él nosotros, si por el Norte el anglosajón se recrea periódicamente con el *Pageant* shakesperiano? Y allí está hoy el estadio, abandonado, casi en ruinas, arrendado a empresarios que lo explotan para encuentros de *box*. ¿Se caerá de abandono o verá llegar al poeta de un auto sacramental de la patria rescatada?

### *El dibujo*

Desde que se mandaron retirar de las escuelas los manuales norteamericanos para la enseñanza del dibujo, la dirección de Bellas Artes tomó sobre sí la responsabilidad del arte gráfico en la enseñanza. Para subsistir al maestro normalista se dispuso del sinnúmero de pintores sin trabajo que anualmente gradúa nuestra vieja Academia de Bellas Artes. Para dar un programa uniforme a todo este nuevo personal, se siguieron dos sistemas: el del dibujo y pintura directos según modelo tomado del natural y el sistema de dibujo decorativo inventado por el pintor mexicano Adolfo Best, que consiste en siete elementos tomados al arte de todos los tiempos y combinados según las múltiples ocurrencias de cada fantasía.\*

El grupo de maestros del natural se repartió en las escuelas y creó, además, las academias al aire libre; en ellas y en la escuela se despertó el interés en tal forma que se disfrutaba la ilusión de ver aparecer generaciones enteras de artistas infantiles.

El artista adulto también se apartó de la copia fría de la academia y, repartiéndose por todo el país, desarrolló toda una escuela de paisaje dentro de aquel territorio extraordinariamente favorecido por la montaña y el cielo, el selva y el mar y la noble arquitectura.

La Academia de Bellas Artes cobró también vida, abriendo clases populares nocturnas de dibujo, pintura y modelado, preparando maestros para las escuelas y pintando telas de todo género,

que la Secretaría de Educación compraba para repartirlas entre las escuelas y bibliotecas del interior. El viejo sistema de pensiones a los estudiantes se cambió por el de adquirirles cuadros y proporcionarles trabajos de índole artística. Y por primera vez el arte del dibujo en la escuela primaria fue algo vivo y ya no la repetida calca de rígidos trazos. Tanto de los cuadros infantiles obtenidos por el sistema directo y bajo la vigilancia de los maestros como de las decoraciones y cuadros pintados por el sistema Best se hicieron exposiciones, cuyo éxito trascendió al extranjero. No es mi propósito historiar ese movimiento, sino simplemente señalarlo a la consideración del educador como parte del programa adaptable a cualquiera de los países de nuestra América. Cualquier artista ilustrado puede enseñar y ayudar a producir si cuenta con una dirección de Bellas Artes que le dé organizando un plan y un sistema. Nunca hay que dejarle sólo al artista, porque se extravía y, en el mejor de los casos, se sale de un plan coherente. Lo más probable es que, falto de plan, se ponga a buscarse *a sí mismo* y caiga en las puerilidades de la época. Como que la plástica no es un asunto, sino una de las maneras de expresar asuntos; una de las voces del ser, y no el ser. Esto hace indispensable que el mecenas no sólo dé las monedas, sino también el tema y el plan. Se reemplaza así la inepticia del arte por el arte con el propósito claro y confesado de hacer del arte un proceso que transforme las cosas y el mundo al sentido y significado del alma.

Existe también el arte aplicado a la industria. Para fomentarlo conviene llevar el maestro ya no a la cátedra, sino al taller de la escuela. En todas las secundarias dedicadas a industrias destacamos artistas. En la clase de bordado, pongo por caso, tras de vencer resistencias, se obtuvieron resultados sorprendentes. Había decaído tanto el trabajo manual, que las maestras de bordado calcaban flores artificiales o figuras de cuadrícula o cromos; pero siempre con ese mal gusto típico que no se encuentra en el salvaje y que es producto del embotamiento del gusto, ocasionado por el hábito de los objetos de arte al por mayor en la industria. En la clase de cerámica y en la de modas, en la de repujados y en la de talla de objetos artísticos, en el decorado en cuero, en toda línea

que la mano dibuja, intervenía el artista profesional para combatir la ramplonería, para despertar el sentido limpio nativo de los colores, la armonía y el ritmo.

En la industria vidriera, degenerada en el emplomado industrial que copia estampas, la sociedad del pintor produjo el arte, nuevo entre nosotros, del vitral artístico. La circunstancia de que se construían edificios para bibliotecas y escuelas abrió mercado inmediato para las producciones nuevas. A menudo nacían del pedido oficial artes bellas menores en muebles y decorado.

En vez de comprarle al comercio extranjero o al simple mercader, cada oficina pública, un ministerio o una escuela, pueden mandar hacer sus moblajes conforme al estilo de un arte creado al efecto. El mueble mexicano tipo Renacimiento español es todavía apreciado por los coleccionistas. Nos fue fácil restaurar su uso mediante pedidos considerables para el servicio oficial. Se hicieron así mesas incrustadas de maderas finas con decoraciones de gran pintor, como jamás se habían construido iguales en el Nuevo Mundo. Al trabajar en estas piezas descubríanse las necesidades de la industria nacional. Nuestras mejores maderas nos son revendidas de Estados Unidos en forma de muebles industriales sin gusto, pero sólidos y durables. Nuestras mesas, finalmente talladas a la antigua usanza, se partían, a veces con cuarteaduras desastrosas. La lección se aprovechó mandando instalar secadoras en la Escuela de Ciencias Químicas, en las cuales cualquier artesano, por cuota moderada, puede secar su madera y afianzar el mercado de sus bellas consolas y mesas talladas. En el decorado de las piezas se había introducido también la barbarie. Nuestros artistas, recorriendo colecciones del Museo Nacional, crearon modelos de orlas, pies y volutas, que en seguida se repartían gratuitamente o se empleaban en las manufacturas que el gobierno adquiriría. Se hacía sentir de esta manera el arte no sólo como función decorativa, sino también como elemento de unificación nacional y como escuela del gusto. La carpintería mexicana, destrozada por la competencia de la fábrica en grande al estilo de Norteamérica, pudo restablecerse un tanto dedicándose al trabajo fino. Inútil parece encomiar el efecto moral de

esta evidencia que el artesano adquiere de su superioridad sobre el extranjero en el acabado de su oficio.

### *La pintura mural*

Habían ido a Europa pensionados, como van de toda América, y volvían con el prejuicio de los ismos parisienses y participaban del desdén de no pocos críticos franceses para la pintura que se acomoda, humilde, a servir de complemento de la arquitectura de un edificio. Traían su criterio corrompido por el *marchand*, que quiere telas adaptables a marcos suntuosos o aceptables para el mercado de Londres o el mercado de Nueva York. Cuadros para decorar la sala del potentado del dinero, y acomodados a sus gustos. Arte sin religión y, a falta de luz y color, también arte sin perfil ni perspectiva ni armonía; arte cerebral lo han llamado, y, a pesar del bombo comercial que lo exaltaba, se refugia hoy en los sótanos del judío covachuelista. Regresaban a su tierra, los pensionados, con la fatiga y la pobreza del París de la postguerra, ilusionados también por el rumor de que en el país se operaba un renacimiento. Por fortuna, llegaban sin telas; no había, pues, el problema de qué hacer con ellas después de comprarlas. No habían pintado gran cosa, pero traían acumulada experiencia y, varios de ellos, una técnica irrefutable.

No necesitaban preocuparse de asuntos; los asuntos estaban ya aguardándoles. No iban tampoco a ser condenados a pintar indigenismos o localismos; no íbamos a fundar una sucursal de Rousseau, el aduanero de nuestro Veracruz, ni de Gauguin el tahitiano. Acababa de fundarse una Sala de las Discusiones Libres, hermosa nave de la época colonial que arranqué al regimiento que hacía años la tenía convertida en cuadra. Todo el muro interior quedó cubierto con zócalo de metro y medio de ladrillo vidriado y decorado a colores vivos con escenas y leyendas derivadas de los versos de los poetas nacionales. Al frente, una alegoría de mujeres con nimbos de oro exaltaba el triunfo de la Acción que vence al Destino adverso.

Después de crear una escuela de decoradores ceramistas, en los vanos de este mismo edificio puso Montenegro sus nuevos

vitrales de asunto popular: una bailarina de feria y una vendedora de pericos. Y fue también Montenegro quien después de hacer mesas incrustadas y azulejos artísticos, y vitrales espléndidos, dio con el secreto olvidado de la pintura al fresco a la manera italiana: fino dibujo preciso y delicada armonía de tonos claros. Y se habló de un retorno al Giotto, en lugar del cerebralismo de los recién desembarcados.

Las pocas telas que en la Academia llenaban de paisajes o de retratos los principiantes se repartieron por la provincia, donde todo hace falta; pero en la ciudad ya no se pintó sino sobre muros. El paraninfo de la Universidad clamaba desde hacía tiempo al cielo con la desnudez de su lienzo principal. Hubiera sido fácil comprarle un cuadro de la época o pegarle alguna vieja tela de las bodegas de la Academia. Pero estábamos decididos a crear. Y tocó a Diego Rivera ilustrar aquel espacio con una alegoría de la creación del mundo. Brota de la grama el árbol y de éste una especie de Adán monstruoso, cuya prole se purifica según asciende. Las figuras de la base son pesadas y padece elefantiasis la que simula un gesto de danza. En lo alto, virtudes en rosa y en lila, de carnes abundantes, celebran la revelación del Padre, que se adivina tras de un círculo deslumbrante. No gustó la factura, pese al bombo que se hizo del nuevo procedimiento de la encáustica. La violenta fealdad calculada provocó tales protestas que estuvo el pintor dos años sin dar cima a otra creación importante. Además, sus figuras, aunque tomadas de la realidad mexicana, podían pasar por europeas o por asiáticas; no tenían carácter ni lo tenía la composición. Me ocurrió entonces mandar a Rivera a mezclarse con los indios en las misiones educativas que recorrían el país. Montenegro y Enciso ya lo habían hecho. Y Rivera estaba todavía sin deseuropeizar. Se fue con cartas para viejos conocidos del istmo de Tehuantepec, la región en que es más bello el indígena, y de este viaje arranca su éxito.

A medida que se levantaba cada nuevo edificio, surgían las oportunidades de la pintura mural. Cuando se inauguró el de la Secretaría de Educación, anuncié que sus corredores serían decorados con las faenas del pueblo mexicano, en el antepatio; sus



fiestas, en el patio mayor. En la escalera debería reproducirse el panorama de la nación desde la costa selvática hasta el altiplano, de refinada arquitectura. Obtuvo la obra, porque presentó los primeros cartones, Diego Rivera. Abandonando la técnica usada en el parainfo, pintó al fresco según el viejo método italiano. Y han quedado en los primeros pisos del primer patio del ministerio las obras que le dieron fama: *El registro del minero*, *La molienda de la caña de azúcar*, *Los tejedores*, *La maestra que enseña a leer*. En cambio, al intentar la representación de los festejos, y a pesar del color rico del escenario popular mexicano, fracasó Rivera y fracasaron otros. Al salir yo de la Secretaría se desistió del plan primitivo y comenzaron a llenarse los muros restantes con apolo-gías descaradas de los tipos políticos en boga y con caricaturas soeces de los que abandonábamos el poder.

Mientras tanto, en el viejo edificio de la Escuela Preparatoria José Clemente Orozco llenó muros con su arte fuerte y sincero, pero enfermo de agrura y sarcasmo. Otro pintor, Leal, decoró la escalera con temas de la Conquista. En las escuelas primarias impuse como temas los cuentos infantiles. Las escaleras y las galerías de los nuevos edificios dieron trabajo a pintores jóvenes, que en su mayoría saltaban de sus andamios a la fama bien remunerada. La boga de la pintura mural se propagó a los Estados Unidos, que en muchos casos nos tomaron también el personal. El costo para el Estado de todos estos trabajos fue mínimo, porque se abonaba al pintor sueldo de funcionario medio y a sus ayudantes salario de oficinista.

Las nuevas bibliotecas se decoraron también al fresco y según temas apropiados. Por ejemplo, el bello mapa de la América española que decora la nave de la Biblioteca Hispanoamericana.

Los talleres de esculturas de la Academia de Bellas Artes entraron también en actividad y comenzaron a revelar escultores. El ministerio proporcionaba los pedidos. Esculpió en piedra Ignacio Asúnsolo el grupo de Minerva, Apolo y Dionisios que remata el edificio de la Secretaría. El escudo de la Secretaría y la Universidad, con el lema *Por mi raza hablará el espíritu*, se labró en piedra, decorado a color o sencillo, para numerosos edifi-

cios. La estatua de *La maestra* en la escuela Gabriela Mistral, es también obra de Asúnsolo. Y el monumento de Chapultepec a los cadetes de 1847.

De igual modo que los pintores, los escultores también empezaron a visitar los estados como delegados del departamento de Bellas Artes. Los hacíamos intervenir en la enseñanza del dibujo en las escuelas, en el arreglo de los museos locales y en los trabajos de carácter artístico que encargaban las municipalidades y los particulares. Desde que se supo que un grupo de escultores nacionales ejecutaba obras de mérito, cesaron los pedidos al extranjero de todas esas estatuas y monumentos pueblerinos que dieron nacimiento a una industria de *estatuaria para la América* en Italia y en Francia. Y por lo menos se vio patente que el artista nativo revela talento si encuentra en qué emplearlo.

A principios del siglo, hasta los planos de las escuelas se pedían de Suiza o de Chicago, y los edificios municipales no se sentían completos sin una mansarda del peor estilo francés. El vasto movimiento artístico engendrado por el departamento de Bellas Artes logró, por lo menos, nacionalizar las actividades constructivas de la época.

Depurar el gusto popular, corrompido por el cromo y la máquina, expulsar la influencia extranjera, innecesaria o de mal gusto, y devolver al pueblo la confianza en sus dones tradicionales de artista que inventa su propia visión de las cosas; tal es el propósito de la pedagogía artística en cada uno de los pueblos de nuestra América, la bien dotada y mal empleada.

### *La música*

Se habrá observado que al entrar al examen de los problemas que ofrece el desarrollo y enseñanza del arte nos encontramos como en medio propio. Ya no tenemos que acudir a la referencia extranjera, y más bien que de importar autoridades y obras podríamos hablar de lo que exportamos al exterior. Y eso que el arte, la más profunda manifestación del espíritu, no se improvisa. Supone terreno abonado por la cultura y almas intensas que no se conforman con la objetividad y exigen apoderarse del íntimo fluir de los hechos.

En el orden musical, nuestra superioridad sobre el Norte se manifiesta todavía más evidente que en la pintura. El dibujo era ya don innato del azteca y durante la colonia fácilmente pasó el indio —recuérdense los casos de Cabrera y de Juárez, mestizos si no es que indios— a incorporarse al estilo de la pintura española barroca. Un hondo sedimento de las dos ramas étnicas explicaría suficientemente los éxitos recientes de la escuela mexicana, que en realidad no son improvisados, ni podrían serlo. Una situación semejante descubrimos en el folklore de México y el folklore peruano y boliviano. Nada semejante poseen los Estados Unidos. Una larga penetración de una cultura acabada es indispensable para que aparezca esa espontaneidad aparente que hace nacer rapsodas del seno confuso de la multitud. Poetas oscuros, pero relativamente cultos, y no, como se supone, campesinos ignorantes; músicos resabidos pero no lo bastante famosos para salir del anonimato; he ahí los autores usuales de la canción popular, añadiendo a las calidades personales ya indicadas un ambiente de cultura artística religiosa profunda.

Estudiando el folklore de Nuevo México, el profesor Espinosa, de la Universidad de Stanford, ha podido precisar la filiación de la letra y los temas, derivados todos del Cancionero hispánico. Por supuesto, Nuevo México no es otra cosa que una provincia remota del gran imperio cultural de la Nueva España, o sea, el México de hoy. Y quienes en México han estudiado la canción popular convienen en que los temas en su mayoría son de origen árabe, de origen castellano, de origen peninsular. La invención en música es don reservado a las grandes almas, como que la melodía equivale al pensamiento, cuando no la supera. Y así como nadie supone que un pensamiento filosófico ordinario, la distinción de lo concreto y lo abstracto pongo por caso, nació espontáneo en la cabeza de algún iletrado, tampoco es cuerdo imaginar que un bello son escuchado en la montaña es creación de obscuro instinto anónimo. La idea nueva aparece en la cabeza cultivada de un filósofo, aunque después se propague y constituya un ambiente mental, y de igual modo la melodía creada por el gran músico se desprende del cuerpo de la composición original, y si

llega después a presentarse aislada es por obra del vulgo, que simplifica por incapacidad de retener, de concebir un conjunto artístico. La aparición de un folklore está condicionada al hábito de la música culta durante un período prolongado. Entre nosotros la riqueza del folklore corresponde a la intensidad de la penetración católica, junto con la disposición étnica de cada región. Todo folklore es, en esencia, simplificación del canto ritual.

Donde fue el misionero apareció el cantador. Los indios no conocían el secreto melódico. De igual suerte, la canción de los negros procede de los himnos presbiterianos. El instinto rítmico del negro, aliado a la melodía religiosa, creó el estilo conocido de *blues* y de *foxes* y *jazz*.

Examínese en los antiguos cronistas o en las publicaciones modernas de la Universidad de California cuál era el régimen de vida en la Misión. Para saludar el alba, indios y frailes cantaban en coro al *Alabado*. En algunas regiones del campo mexicano todavía los labradores, los peones de las haciendas, cantan en coro la vieja melodía. El folklorista la encontrará, modificada, en cantos de índole popular amorosa. Algún músico mexicano contemporáneo ha tomado la misma melodía para tema de una rapsodia nacional. Así, a poco que se escudriñe, se descubre que nuestro folklore —y es el mexicano el más rico del Continente— es particularización o corrupción de la música sacra. Los motivos de ésta se combinan con las onomatopeyas locales, los ritmos de la Naturaleza y la pasión. En la música negra, fenómeno de nuestra época y, como quien dice, aparecido delante de nuestros ojos, esto se ha hecho patente. Los negros en su Africa, y a pesar de los miles de años de nativismo libre, no desarrollan una verdadera música y se pasan en América dos o tres siglos sin crear arte propio, en la misma mudez de los indios. Sólo que mientras el indio se inclina a la música culta, bajo la influencia católica, el negro, educado por los protestantes, ha creado ese polirritmo característico que da idea de lo que hace una tribu salvaje adueñada por casualidad de una colección de instrumentos modernos.

Por lo que hace a la música culta, nuestra situación con respecto a los Estados Unidos comienza a ser ventajosa. Cualquiera

que recorra los programas de conciertos de las grandes ciudades norteamericanas encontrará nombres hispanoamericanos en el vodevil y la canción, y también excedentes solistas de flauta, violín, etc., agregados a las más célebres orquestas; son ellos el producto de nuestros modestos Conservatorios de Música Nacional de México, veterana institución artística del Continente.

Ninguna ciudad de Norteamérica de población equivalente cuenta con nada semejante. La tradición de la ópera mexicana supera fácilmente a la de Boston. El primer teatro de la Ópera del Nuevo Mundo se construyó en nuestra capital, y la primera ópera se escuchó allá, por el año 45. Y todavía cuando Boston gana autoridad como centro musical, México puede oponer a la gran orquesta bostoniana de alemanes una sinfónica más modesta, pero constituida exclusivamente con nacionales: indios puros, mestizos y criollos. La explicación es sencilla: las misas de Monteverdi y de Palestrina eran el comentario artístico de nuestros abuelos. En el coro ensayaron cantatas clásicas nuestras remotas antecesoras. Era natural que la música moderna europea encontrase campo para su florecimiento en la América abonada por honda cultura estética, y no en la América, bárbara entonces de nuestros vecinos del Norte. Los grandes conservatorios de música del continente han estado en México y en Brasil y en Lima y en Santiago de Chile. Allí donde primero hubo órgano eclesiástico y rito católico, que es síntesis artística. ¿Pero estamos acaso en condiciones de retener esta supremacía?

No me cabe la menor duda que los Estados Unidos de mañana serán un pueblo de músicos. En las décadas recientes no ha habido ciudad media que no se dedique a escuchar música clásica en buenas orquestas; al mismo tiempo, nosotros degeneramos de modo tan apresurado que el mismo folklore, todavía rico, desaparecerá según se acrecienta nuestra barbarie, porque no es sino el residuo de una gran cultura anterior. Por lo pronto, estamos todavía colocados en la posición de exportadores de arte frente a los Estados Unidos. Lo mismo en pintura que en música, la balanza artística no nos es favorable. Y este es un dato que no debe menospreciar el educador iberoamericano. Aparentemente están

fuera de lugar en un libro de pedagogía consideraciones que más bien corresponden al curso de estética, pero ante los absurdos interminables de nuestro afán imitativo, derivado de un complejo de inferioridad, conviene demostrar lo que tenemos y lo que hemos sido y podemos volver a ser. De otro modo, subsiste el peligro de ver aparecer entre nuestros normalistas algún método Dewey aplicado a la enseñanza de la música, tal como ya padecemos los manuales de dibujo estandarizado.

La enseñanza del canto y la música ha de encomendarse, lo mismo que la del dibujo, a los artistas que preparan nuestros establecimientos nacionales. A los músicos de nuestro Conservatorio toca formular los programas, desarrollar los métodos aplicables a la escuela primaria y a la educación musical del pueblo en su conjunto. Sin auxilio alguno extranjero y con el sólo consejo de maestros procedentes de nuestros institutos de música desarrollamos el plan artístico que se verá enseguida y cuyas pruebas merecieron la consagración de todos los extranjeros cultos que los presenciaron.

Al *kindergarten* han llevado los norteamericanos grupos de canciones infantiles con melodías deliciosas y adecuadas al desarrollo musical del párvulo. En las escuelas de Viena prevalecen textos de canto escolar en que la belleza va aparejada con el método pedagógico. Desgraciadamente, no era este el tipo de canción que nuestro normalismo había logrado introducir en la escuela. Prevalecía entre nosotros el tipo de canción pedagógica de motivo moralizante o patriótico, que ponía a dormir a los niños, cuando no les estropeaba para siempre el gusto. Al separar al maestro de la enseñanza del canto para entregarla al músico, tales métodos se eliminaron de plano. Y, a falta de material específico, el músico introdujo en la escuela el folklore. La primera consecuencia fue despertar el gusto, crear entusiasmo entre los niños, que antes se aburrían. Y si no hay razón para que una sola hora de la escuela sea aburrida, menos ha de serlo la hora dedicada a la música. La dirección de la enseñanza del canto quedó, así, encomendada a un organismo independiente del propiamente escolar y que es una rama del departamento de Bellas Artes. Desde la

dirección de Música se establecen los sistemas y aun las canciones, y esto permite una obra de conjunto lucida. Pues a menudo reúne las escuelas de un mismo barrio, y en los grandes festivales todas las de una ciudad, para integrar los coros. Al término de un movimiento de este género se está en condiciones de publicar un libro de cantos escolares que con algunas adiciones, como el himno de la escuela y el himno patrio, equivale a una buena selección folklórica. Con el objeto de acentuar la propaganda iberoamericanista que en todos los órdenes hacíamos, se incorporaba al acervo de las canciones infantiles la mayor parte de los himnos de las naciones hispánicas del continente.

En la secundaria se añade a la enseñanza de canto el solfeo y, especialmente en las escuelas de mujeres, se logra por lo común crear cuadros de baile y de canto que podrían pasar al teatro. No falta alumna que en seguida aproveche estos aprendizajes para crearse una carrera artística aun sin necesidad de pasar por el Conservatorio. Pero el propósito fundamental de los ejercicios escolares consiste en adiestrar a toda la nación en el gusto y el conocimiento del canto.

### *Los Orfeones*

Nacen éstos de las clases nocturnas de canto y solfeo de las escuelas secundarias. Acuden a la nocturna niños mayores y adultos. Apenas corre la voz en el barrio de que la escuela ofrece enseñanza gratuita de algún instrumento, se multiplican las inscripciones. No pocos llevan la mira de adquirir un oficio que puede volverse lucrativo; pero la mayoría acude por el gusto de la música. El ejemplo del Orfeón popular nos lo pusieron en México los españoles contemporáneos. El Orfeón Vasco y el Orfeón Catalán eran ya famosos cuando nosotros empezamos a crear orfeones. En muchos casos, los orfeones de los españoles contaban con personal mexicano. La afición de la música está latente en el pueblo; lo único que hace falta es oportunidad de impulsarla. Repartidos en distintos barrios de la ciudad, se instalaron en el edificio de la escuela adecuada hasta 18 profesores de orfeón, acompañados del número necesario de ayudantes. Más tarde la

enseñanza se llevó fuera de la ciudad, a los suburbios indígenas, como Xochimilco, y también a las provincias.

Al cabo de poco tiempo, y con motivo de fiestas oficiales, se reunían fácilmente de 15,000 a 20,000 cantantes, de la clase obrera en su mayoría. Para muchos la clase de canto era iniciación de otra clase de estudios, ya que aprendían a dedicar las horas entre la cesación del trabajo y la cena, de seis a ocho, a faenas educativas, en vez de perderlas en el ocio o la taberna.

Junto con los orfeones se organizó también un conjunto de estudiantinas, y orquestas de tipo popular. Las estudiantinas llevaban a dar verdaderos conciertos; pero las orquestas populares a veces tocaban únicamente dos o tres piezas de oído. Se improvisaban con los aprendices; se les ahoraban las horas de preparación teórica, se les entregaba un instrumento o se les hacía llevar uno propio y se les ponía a tocar en compañía. De esta manera, al cabo de dos meses podían presentarse en público. Los éxitos clamorosos que obtenían les incitaban después a obtener una mayor preparación, lo que siempre se les facilitaba. En algunos casos los componentes de estos conjuntos eran analfabetos que en seguida, al contacto con la escuela a través de la música, se inscribían en las clases de lengua nacional. En todo caso, por este medio grandes porciones del pueblo se ponían en contacto con la obra de la escuela y se sentían ligadas con ella. También gracias a dichos métodos de popularización del arte, hubo época en que el ministerio contaba con 60 orquesta populares, aparte las orquestas anexas al Conservatorio.

En el Conservatorio se sostenían dos orquestas, la de alumnos y la Sinfónica Nacional, de que ya he hablado anteriormente. La Orquesta de Alumnos daba conciertos y admitía a sus ensayos a todos los alumnos de las escuelas populares de música. En estas ocasiones ya no se escuchaban la canción o la pieza popular, sino, por ejemplo, la *Suite* de Bach o sus *Oratorios*; las *Sinfonías* de Beethoven o de Mozart y Tchaikovski. Por su parte, la Sinfónica daba su temporada anual de conciertos de paga y en seguida repetía su programa, con subvención del gobierno, en las principales ciudades del país: Guadalajara, Puebla y Monterrey.



Difundiendo así el gusto de la música clásica se evitaba el peligro de conceder atención excesiva al folklore. También eran estos conciertos, ampliamente difundidos, la mejor defensa contra la invasión embrutecedora de la música del cinema yanqui, música de exportación que por allá no escucha la gente refinada. Si queremos arte de civilizados es necesario crearlo. Cuando no se crea arte propio, el gusto nativo se intoxica de la música mecánica, tal y como el colono se embriaga de *whisky* mientras el aristócrata europeo bebe jerez o bebe champaña. Para la difusión de la música de cámara, pagaba también el ministerio dos cuartetos clásicos, que se turnaban en la capital y en provincias, tocando Hayden, Mozart, Beethoven, Tchaikovski, Borodin y los primeros intentos de la música culta nacional.

Ahora bien, el estadista debe preocuparse no sólo del fomento de cierta actividad cultural, sino también de defender las expresiones nobles, salvándolas del contagio de la vulgaridad y comercialismo.

En el caso de la canción, la vulgaridad está representada por ese tipo de romanza de salón que no es ni folklore ni música alta o culta. Penas de *catrín* endomingado, letra mediocre y aire de sentimiento dulzón. Su misma inocuidad inclina al género a la producción en masa, fomentada por exigencias comerciales del disco y la radio. Aparece así el compositor bien pagado y asesino del arte que edita, cambiándole el título a una misma jerigonza melódica. La invasión del mal gusto amenaza destruir el viejo folklore mexicano, tan melodioso y extraño, que podría compararse al de los rusos. Exige este folklore el acompañamiento de la guitarra y no se presta al bastardeo con los ritmos del baile de Norteamérica, pero es menester ampararlo.

La defensa por nosotros organizada consistió en proscribir de nuestro sistema artístico todos los bailes no hispánicos y todos los sonos emparentados con el *jazz*. Al mismo tiempo, en la elección de nuestro repertorio se cuidaba de acoger lo popular y folklórico y lo alto: la *Valentina* o Sebastián Bach, con exclusión no sólo de la romanza casera, sino del disco y la réplica de los trozos de óperas ya vulgares.

En el interior del país, por Tehuantepec y por Sinaloa y Jalisco, en Valladolid de Yucatán y en Veracruz subsisten bailes y cantos derivados de la buena época culta que fue la Colonia. Para restaurar todo este arte organizamos festivales con personal de las escuelas, en los que al aire libre revivieron, ennoblecidos con la buena orquesta y la suntuosidad del decorado, típicos bailables como el de *china poblana*, *el jarabe tapatío*, *la zandunga oaxaqueña*, *el zapateado veracruzano*, *las bombas y gatos* de Yucatán, y bailes indígenas, como el *venadito* de los yanquis y la pantomima que todavía ensayan los indios del centro del país, derivada de las representaciones coloniales de *Moros y Cristianos*. El colorido de los trajes regionales presta a semejante espectáculo todo el atractivo de lo pintoresco, añadido a un auténtico valor de arte.

Todo esto peligró en el México actual, envilecido en todos los órdenes, y especialmente en el canto, por la tropa de los compositores de *foxes* mexicanos y estilos de baile acomodado al gesto zurdo de las actrices del cinema, complicado con un cubanismo de tipo enmienda Platt; música de constabularios, junta de brutalidad del *cocktail* al estruendo del altoparlante. Otras veces ni eso llega, pues se queda en la cursilería de un *Amame mucho* o cae en las arrogancias de un machismo que, si llega a veces a la riña a la mala, nunca alcanza el heroísmo del que lucha por el ideal o por la patria. Así es la canción de nombre plebeyo: *La chancla*. Por fortuna, la letra de estos engendros se vuelve incomprendible al pasar al extranjero. Además de estos ejemplos morbosos, hay el gran número del género cursi, ya comentado, hecho de lamento quejumbroso, sarcasmo sin caballerosidad y languidez de decadencia, fruto podrido de almas sometidas a la ignominia.

Por desgracia, aparte la pústula moral, la simple cursilería no es exclusiva de un sitio. En todas partes hay el equivalente de la romanza de Tosti o de los valeses que se llaman *Mon Amour* o *Ma chérie*, con sugerencias de alcoba y almohadones, o del tipo *Valencia*, pronunciado a la inglesa, con acompañamiento de candelas, colorines y proyectores. El educador artista debe combatir

estas plagas con el mismo derecho con que ejerce la sanidad ante el amago de epidemia.

Es a menudo difícil establecer el lindero de lo popular y lo vulgar. Por eso no creo ocioso estudiar algunos ejemplos de nuestro acervo nacional. Hay clásicos del folklore como *La Paloma* y *La Golondrina*, melodías peninsulares que se han vuelto carne de nuestro *pathos* a través de las generaciones.

Existe también el corrido derivado del romance, que contiene joyas, aunque tanta paja también. Hay canciones como *Paloma, blanca paloma*, que han merecido ser incorporadas a repertorio tan distinguido como el de los Orfeones Ukranianos. Cantantes de buen gusto, como la Anitúa y Tito Schipa, han popularizado escondidas bellezas, y músicos como Ponce han introducido al repertorio internacional trozos musicales exquisitos, como *Estrellita* y *Las mañanitas*.

Existe también la canción de origen popular auténtico y de sabor siempre puro. La Revolución engendró en los campamentos muchas bien conocidas, como *La Adelita*, *La Valentina*, *La cucaracha*, el *Me importa poco*, himnos de rebeldía que pronto se convierten en el modelo de la expresión nacional. Otras veces, la coincidencia de un poeta ignorado, pero culto, atinado en su inspiración, y un músico discreto logra aciertos como el de esa canción que empieza: «Salí de Guaymas una mañana», y tiene el *ritornello*: «Te fuiste cantando y vuelves trayendo la muerte en el alma...» A este mismo género pertenecen creaciones felices, como el *Viejo amor y la norteña*, aquella de «Los ojos tan garzos», poesía de la región lagunera, tierras desiertas y una raza refinada y fuerte como el árabe. Mucho éxito también han alcanzado algunas, como *La borrachita*, prostituida con una letra repugnante. Lo cierto es que aquel folklore mexicano demuestra la buena disposición musical de un pueblo que tuvo tradición culta y la ha destrozado. Y es apenas una esperanza, pues un pueblo deprimido cantará lo que canta hoy: biofonía internacional para orejas de constabulario y para público de radio neoyorquino, mezcla de rumba cubana, *fox* de Kentucky y alboroto de taberna del lado del río, donde todos los vicios están permitidos al turista extranjero.

En la Argentina, el éxito del tango ha traído también su bastardeo influjo del gusto internacional más canalla; pero el género es valioso, así como las vidalitas y tristes del interior. Y la zona antigua peruana rebosa de cantares dulces y auténticos.

La quena, perfeccionada por el conquistador hasta hacerla un instrumento árabe, ha creado un género, y la inspiración nativa aguarda ese instante de la promesa que se ha hecho al continente, promesa de un destino, siempre y cuando llegue a ser digno de encarnarlo.

Reconocemos que es peligroso condenar por géneros, pues hay dentro de la producción intermedia aludida aciertos como el vals *Sobre las olas*, probablemente la mejor página musical autóctona; por eso debe siempre hacerse excepción a favor del talento extraordinario dondequiera que éste se mueva. Pero las excepciones no bastan para acreditar ciertos géneros.

Cuando la enseñanza del arte se halla dirigida por autoridad central, lo mejor es que un artista competente imponga los programas. Para el caso de maestros que deban operar aislados, adelantamos un consejo: hagan que el alumno de música observe la creación, la composición de uno de esos corridos que son el elemento primario de nuestra canción popular. No hay aldea sin su cantor, a veces ciego, que se acompaña de guitarra.

En la melodía expresa el comentario del suceso de la hora, la queja del viejo dolor humano, parecido en todo el planeta. Pero, así que sus dedos buscan en las cuerdas los armónicos -respuesta del corazón invisible del mundo a su dolor-, la operación singular comienza, pues la manera de armonizar caracteriza, como no lo hace la melodía, el tono sentimental de una estirpe.

Y el peor atropello que se comete en el día por parte de los músicos extranjerizados y comercializados es la introducción de métodos de armonización yancoides en la factura típica de nuestro folklore. El tipo de armonización es en estos casos un equivalente geográfico, un ambiente de patria que no es legítimo transformar irreflexivamente, como suele hacerse al desarrollar conocidas melodías nacionales sobre compás y armonización de *shimmy* o de *jazz*. Estos atentados estéticos deberían ser penados, como se

persigue el asesinato. Y ya que la ley penal no es bastante inteligente para abarcarlos, procure al menos el educador combatirlos.

### *La declamación*

El arte de hablar es el más bello y más raro de cuantos cultiva el hombre. Lo que es realmente buen hablar melodioso y correcto lo he oído únicamente en dos sitios de la tierra: en el campo de Castilla y en la Toscana. En otros lugares no ayuda el idioma o no alcanza la gente a ponerse a la altura de su idioma. Esto nos pasa a la mayoría de los que hablamos castellano. El habla popular es entre nosotros generalmente agradable; pero el castellano que se escucha en el teatro, desastroso. Y no sé cuando suena peor, si en las *eses* en *sh* (como en el inglés: *she*) que acostumbran los españoles, o en las *ese* sibilantes de que no podemos prescindir los mexicanos. Sería necesario repartir por el continente y la península española maestras recién salidas de las inmediaciones de Segovia o de Avila para que nuestra lengua obtuviera la elegancia y la eufonía que parece haber poseído en sus orígenes. En la canción, a veces, si no se atraviesa el gorjeo italianizante, suena el castellano con pureza argentina. Pero la anarquía de las *ces* y las *zetas* y el énfasis, que ahoga la voz y entorpece la dicción, hacen del recitado, en general, un tormento para el que le escucha y riesgo cardíaco del recitador. Escuchando, sin embargo, alguna rara mujer que sabe leer, se comprende la belleza desaprovechada que tenemos en nuestra lengua. Se siente casi dolor de lo que hemos perdido cuando se escucha el diálogo de los campesinos de la meseta de Castilla. Y el mal no es sólo nuestro; en vano se buscará quien hable bien en toda Francia; pese a las escuelas de dicción, el mal está *ad initio* en el francés, dado que la misma fonética recomienda usar la nariz. Y nadie modula como el ruiseñor, que no tiene nariz. En las actrices inglesas cobra el idioma humano cierta dulzura penetrante. Pero escuchad, en cambio las recitadoras de la pantalla de Hollywood; más o menos lindas, uno espera emisión grata de la voz, pero en cada caso irrumpe la frase golpeada, remachada con gesto duro. Más que declamo, aquello parece ladrido. Y no hablemos de sonsonetes.

El sonsonete típico de la *Comédie Française* rompe los nervios del no intoxicado. En cambio, quien cruza los Alpes rumbo al sur sorprende y disfruta el baño interior de una pronunciación precisa y musical. Sílabas a sílabas y como quien maneja melodías hablan la billetera y el guarda. Cada vocal es una nota y las consonantes se distinguen estremecidas.

¡Y pensar que podía hablarse de esta manera el castellano con sólo que los maestros aprendiesen a articular! Se llegaría a cantar bellamente en castellano si se aprendiese primero a hablarle. Por nuestra parte, en mi región, que es la de la capital de México, ponemos en práctica una prosodia que es consumación del asesinato de las vocales «Dame la mano» lo pronunciamos por allá: «Am la man», comiéndonos la e y la o finales. «Como estás», lo decimos: «Comstss», suprimiendo vocales y prolongando las eses. ¡Y es fama que, con los colombianos y los peruanos, hablamos el mejor castellano de América, y, agrego yo, menos malo que el de muchas provincias de España!

Causa desolación vernos así privados de la primera de las bellas artes, que es el bien hablar. ¿Y cómo vamos a tener teatro, si nuestras artistas sisean como las mexicanas o cecean como las españolas? ¿Cómo salir de esta corrupción, que no está en la lengua, sino en la decadencia general de toda nuestra cultura? La solución, pensaba yo, se encuentra en que un grupo de limeñas organice una compañía de teatro y se lance por el continente. Ellas tienen la dulzura de la mexicana, sin el siseo. Y por lo pronto, escuchando a cierta actriz mexicana mediocre en las tablas, pero excelente lectora, que me proponía le estrenara una pieza el Teatro del gobierno, le dije: «Usted puede hacer algo más que estrenar un drama; usted puede corregir la dicción de todo un pueblo.» Y quedó nombrada inspectora de lectura, con el deber de presentarse por turno a las escuelas para leerles media hora y hacer que delante de ella leyeran maestras y alumnas, hasta obligarlas a pronunciar cada sílaba. En el fondo, el secreto de la buena prosodia está en comer bien, para no tener ya apetito de letras y sílabas. Sabido es que quien pronuncia sílaba a sílaba, aunque lo haga rápido, se hace oír de un auditorio, aunque tenga poca

voz. La primera lección que nunca dan a los recitadores públicos es la de que no pongan la fuerza en la garganta, menos en el pecho, sino en los labios. Por eso propiamente sólo habla bien una mujer de labios finos y que los use como trompetilla. Las pocas que lo hacen fascinan a quien escucha. Tras de la actriz retirada pasaron por las escuelas nuevas inspectoras y en seguida, a poco tiempo, se pudieron organizar concursos de dicción y de lectura. Surgieron hasta media docena de buenas lectoras. Con un trabajo sostenido de este género se puede transformar no sólo la articulación, sino también la mente de un pueblo. Pues debe observarse que la pronunciación incorrecta o, lo que es peor, incompleta, es propia de gente que conoce el idioma por transmisión verbal más bien que escrita, es decir, corresponde a los analfabetos. La pronunciación deformada contribuye a obscurecer las ideas. No se tiene, en suma, la base necesaria para una cultura ni siquiera manual mientras no se ha creado una generación consciente del valor prosódico, no sólo del valor gramatical, de lo que se habla. Mucho menos se puede tener un pueblo de artistas sin una buena vocalización generalizada.

En estos empeños estábamos cuando empezaron a llegar a México las compañías argentinas de teatro. No se empeñaban, como las nuestras, en imitar el ceceo español; recitaban como en su tierra, pero, además, pronunciaban con claridad, sílaba a sílaba, sin hambre de vocales, sin atropello de consonantes, tal como se escribe el idioma. Con esto bastó para que las proclamásemos regeneradoras de la lengua castellana. ¿Era porque en realidad es italiana la escuela de dicción argentina?

---

\* De sus experiencias de aquella época derivó Best un sistema, adoptado más tarde por algunas escuelas de Norteamérica y cuya doctrina consta en el libro que le editó, en inglés, la casa Knopf, de Nueva York, año 1926.





## CAPÍTULO XVIII

# RADIOFONÍA EDUCATIVA

Si Orfeo hubiese contado con una instalación de radio acompañada de una colección de discos, ya no digo de una orquesta, seguramente le gana a Júpiter el dominio del mundo ¿Pues qué mejor medio de sugestionar, hipnotizar un pueblo y elevarlo que el del bello sonido? La misma moral es compulsiva. El son melódico, ley del espíritu, se impone, de suerte que le agradecemos que nos subyugue. Su poder estaba limitado por el alcance de la onda sonora natural. Actualmente es incalculable la influencia de una emisora que esté libre de intereses comerciales, una gran emisora que desde la dirección del ministerio de Educación Pública se proponga intervenir en lo hábitos de una nación. Toda la técnica auditiva al servicio de una voz sabia que está de continuo aconsejando, dirigiendo al pueblo.

Imaginemos una jornada escolar de radio. Primero, un canto de salutación del día y de oración. En seguida la clase de gimnasia, según la voz de mando de un profesor. La música acompaña a los ejercicios, la da una orquesta especializada. Un grupo de alumnos sigue los cursos en la sala misma de la dirección de Cultura Estética: el grupo de los alumnos de la Facultad de Gimnasia. Pero en cada escuela del país hay un receptor que sintoniza con la metrópoli. A una misma hora todos los jóvenes de una nación estarían ejercitando sus músculos con alegría.

No entraremos en el detalle de las utilizaciones administrativas, las órdenes, las instrucciones que en distintos órdenes se

pueden comunicar por la radio; expondremos nada más algunos de los usos más importantes con relación a la música. Desde que se ha perfeccionado el fonógrafo dispone la humanidad de un medio de conocimiento del arte sonoro que ya hubieran querido para sí los alumnos del mejor Conservatorio de hace veinte años. Imaginad los gastos, los trastornos que representaba escuchar por una sola vez una ópera de Mozart o un cuarteto de Beethoven. Lo mejor de la música se quedaba inédito para la mayoría de los mortales. Y los aficionados más empeñosos tenían que dedicar una vida entera al recorrido de los teatros europeos para escuchar una sola ocasión tal o cual obra maestra. En nuestras ciudades de América, el paso de un cuarteto como aquel de Bruselas que nos visitó por el año 10 constituía un acontecimiento y nos dejaba efectos de revelación. Hoy, en cambio, gracias a la discoteca cualquier aficionado en cualquier parte del mundo se regala cuando quiere con todo lo que no podría dar en una estación entera ni el mejor centro musical del mundo. Pasma lo que con estos elementos puede llegar a ser la cultura musical en el porvenir. Pero la discoteca es como un hacinamiento de libros. La crea el interés mercantil más bien que el gusto artístico. Y de todas maneras requiere, como la biblioteca, una ordenación y un sistema.

Con el disco se pueden organizar, se han organizado ya, series de intención pedagógica, como, por ejemplo, las lecciones de historia de la música del francés Landormy. Pero si no hubiese más que el disco sería necesario nombrar profesores que recorriesen las escuelas dando la disertación previa a la audición de cada trozo. Ahora, con la radio, basta un buen profesor para abarcar extensas zonas. Cada escuela puede así enterarse de todo lo poco que se conoce de música griega escuchando las melodías del *Himno de Apolo*. En lecciones sucesivas se informará de la música hebrea, bizantina y árabe, más el canto gregoriano, etc., etc., hasta los modernos. De esta suerte, el niño de mañana obtendrá en la escuela una información artística, una educación del oído, que antes apenas alcanzaba el profesional.

Es obvio que el curso elemental de la historia de la música debe añadirse al programa obligatorio de la escuela primaria. Para

dar el curso basta con un especialista al frente de la emisora oficial, siempre que cada escuela tenga su receptor. En los lugares más pobres, el día de la clase, por ejemplo, el sábado en la mañana, un solo receptor colocado en sitio conveniente bastará para el servicio de las escuelas de una comarca. A los pocos años de que se den estos cursos la nueva generación se sorprenderá imaginando cómo hemos vivido hasta el día la mayoría de las gentes en calidad de analfabetos de la música.

Y, en efecto, tiene toda la urgencia de una campaña desanalfabetizadora la adopción de los cursos radiofonográficos de la historia de la música.

Si esto, que ya data de los últimos cinco o seis años, no está ya en obra en todas las escuelas del mundo es porque la mente oficial es más retardada que el plomo. El que ni siquiera los colegios particulares ricos se hayan apresurado a incorporar a su programa la maravillosa novedad prueba que el pedagogo, en general, también padece inmovilidad de granito.

Recuerdo la resistencia que en nuestro Conservatorio halló la dádiva de buenos fonógrafos reproductores con la primera discoteca de música clásica.

Ya en Europa el músico ilustrado no podría prescindir de la ayuda que da el fonógrafo repitiendo cien veces, en lento o en rápido, la frase complicada de una fuga, el caos organizado de un trozo polifónico.

Lo que hoy nos causa asombro será mañana de uso corriente. Cada dirección de Bellas Artes, provista de su emisora, además del curso elemental de historia de la música ofrecerá cursos extensos de canto gregoriano y música sacra, de composiciones clásicas y románticas, series completas de sonatas y de cuartetos, música de cámara y de orquesta. En suma, la audición ordinaria, que en las emisoras comunes se compone de pedacería, en manos de un músico educado puede convertirse en método que, deleitando, ilustra. Los gastos que en una época se hicieron para trasladar la Sinfónica Nacional de un sitio a otro son ahora innecesarios si se cuida de radiar el concierto, dando aviso a las escuelas y establecimientos de cultura de las horas en que puede escucharse la misma audición en todo el país.

Durante el año, la Secretaría puede poner su cuarteto a tocar, renovando cada estación el programa. Con gasto mínimo se puede ofrecer una serie de sonatas tocadas directamente a piano y violín. Un día de la semana puede dedicarse a audiciones directas y otro más a conciertos tomados de la discoteca oficial, que constantemente se renovarían.

Imaginad lo que será el continente cuando escuche a Rimski-Korsakov o a Beethoven y Mozart derramando sus melodías desde lo alto de una torre educacional. Hoy ensucia el aire el anunciante, aliado con la canción vulgar. Es menester que una intención despejada y coherente se apodere del nuevo elemento y lo use, imaginando que es el propio Orfeo quien al fin civiliza al hombre. No un mosaico de músicas, sino una intención reformadora que se sirve de las músicas.

Usos innumerables puede tener también la radio para la transmisión de conferencias y lecciones; pero se da todo esto asimismo por el libro y el periódico. Por eso aquí hablo sólo del aspecto en que es irremplazable: la enseñanza y difusión del arte sonoro.

En los avances extraordinarios de la cinematografía tiene también el educador moderno recursos incomparables. La proyección acompañada de la voz y la música complementará, por ejemplo, la clase de gimnasia o podrá reemplazarla. También para la música, una película sonora que reproduce el concierto de una buena orquesta sinfónica puede recorrer las escuelas.

Con las películas educativas de ciencias y de historia natural se podrían organizar cursos o complementarlos. Para la enseñanza de la Geografía es ya imprescindible la película panorámica. Lo que hace falta es crear especialistas capaces de aprovechar todos estos elementos nuevos.

Probablemente, lo que más urge en estos instantes en el campo de la pedagogía no es un nuevo método para enseñar las viejas cosas, sino un plan realmente moderno que incorpore a la enseñanza lo que la era científica puede darle: el mejoramiento del útil. En educación como en la industria y en lo demás, al fin y al cabo, la época moderna no hace sino perfeccionar, acrecentar

nuestros medios. Hoy es más fácil enseñar a leer que antes. Lo que enseñamos, una vez que se ha aprendido a leer, no difiere en esencia de lo que decía la antigüedad; pero el modo de la enseñanza ha cambiado y ha mejorado gracias a la proyección de la imagen en la pantalla, gracias a la reproducción fonética del gramófono, etc. Y más harán los que buscan novedades si adaptan los métodos nuevos a los viejos fines que si andan queriendo cambiar los fines cuando lo único que modifica en torno al siglo es la vestimenta de la civilización y sus manos, no su entraña ni su alma.\*

---

\* El distinguido hombre de letras peruano Manuel Beltroy presentó al Ministerio de Educación de la Argentina, en el año de 1933, un programa de enseñanza de la música en la primaria por radiofonía que es lástima no haya podido vencer la rutina burocrática.



## CAPÍTULO XIX

### **EL DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS**

Sus propósitos no sólo auxiliares, sino esenciales en la cultura moderna se han explicado ya, por lo que aquí nos referimos únicamente a los rasgos generales de su organización. Insistimos también, para comenzar, en que no es completa una gestión educativa que no cuente con el material de libros que supone un sistema de bibliotecas y con ideas claras acerca de lo que se ha de hacer de los libros.

El primer paso de una política librera es la reorganización y fortalecimiento de todas las viejas bibliotecas que de alguna manera dependen de organizaciones oficiales y la protección y apoyo de las bibliotecas de instituciones privadas que ofrezcan sus servicios al público. Los viejos Institutos de provincia cuentan a menudo con bibliotecas de gran mérito que sólo requieren ser modernizadas. Para efectuar esta modernización no hace falta operar demasiados cambios en el reglamento, sino que basta comprarles los libros que les hacen falta y donárselos. Toda intervención que no comienza con donativo corre peligro de convertirse en atropello. Es necesario ponerse en guardia contra la manía perversa de políticos seudorrevolucionarios que en todo meten la mano simplemente para simular reformismos, y después de que han destruido y saqueado una biblioteca, o cerrado una escuela, meses después la inauguran con nombre cambiado, pero sin reparar siquiera los destrozos que causaron. Esto hizo la llamada

Reforma con las viejas bibliotecas de la Colonia. Y todavía los carrancistas en 1915, todavía el callismo en 1925 han destruido instituciones de cultura como la Sala de Actos del Museo, situada en el corazón de la Ciudad de México, convertida por Calles en garito de milicos, y como la Escuela de Enseñanza Doméstica del barrio del Carmen, convertida por Carranza en oficina de contribuciones. Docenas de bibliotecas saqueadas en todo el país marcan el paso de los «revolucionarios».

No destruir y reparar en lo posible lo destruido, debe ser, entonces, la primera recomendación de ciertos medios.

Reconstruir las viejas bibliotecas donándoles libros nuevos y proporcionándoles personal competente que organice la clasificación, modernice los reglamentos: he ahí una necesidad de todo el continente hispánico.

En seguida, y de igual modo que la gente dice preocuparse de la creación de un sistema escolar, ha de fomentarse la biblioteca como elemento original de la cultura pública. Como tantas veces se ha indicado, tenemos que competir vitalmente con los Estados Unidos, y en los Estados Unidos ninguna población carece de servicio de biblioteca. En los tiempos actuales la biblioteca es una necesidad tan urgente como la escuela. Todos los esfuerzos para la enseñanza de la lectura resultan inútiles si no se difunde después el libro. De suerte que poblaciones enteras retrogradarán al analfabetismo, así hayan aprendido a leer en la escuela, si no encuentran en el libro el incentivo de su aprendizaje.

Considerando, pues, que la biblioteca es el doble inseparable de la escuela, lo primero que hace falta crear es la biblioteca ambulante, que acompañe al misionero escolar y que recorra las más remotas aldeas de la serranía y las playas de cada nación del continente. Se organizan estas bibliotecas con una buena colección de cincuenta libros. Permanece un mes o dos en un sitio cada colección y luego, a lomo de mula, en una caja especial, se traslada a otro. Por lo común, al fijarse ya la escuela en una aldea conviene fijar también a su lado la pequeña biblioteca. Entonces la biblioteca ambulante puede hacer efecto de biblioteca circulante para toda una región que ya cuenta con escuelas. El número



y distribución de estas bibliotecas dependerá de los recursos con que en cada caso se cuenten y de las necesidades que existen.

El segundo grado en el sistema de la biblioteca nos lo da la biblioteca rural. Se establece ésta en un pequeño salón anexo a la escuela y su guarda se confía a la misma maestra. El departamento de Bibliotecas señalará a la maestra un pequeño sueldo adicional para que mantenga abierta al público la biblioteca después de las horas de clase, de seis a ocho *post meridian*. En algunos sitios se confía la biblioteca al municipio. Este sistema se practica con resultados excelentes en Colombia y en el Ecuador, donde los municipios son electos, y no impuestos por el militar o por el político. En México, en cambio, pronto desaparecieron por saqueo y descuido las bibliotecas que confiamos a los municipios. El diputado local se llevaba lo que le convenía y el teniente obsequiaba los volúmenes que no podía leer. Pero asombra encontrar en las aldeas de los Andes buenas colecciones de libros, bien cuidadas por el vecindario y establecidas en el edificio municipal que da el alumbrado para los lectores nocturnos. Conviene advertir que no hay biblioteca eficaz si no se abre durante las primeras horas de la noche, al atardecer, pues la biblioteca vive del adulto y éste no puede leer durante la jornada del trabajo ni en el campo ni en la ciudad. Lo que falta a las bibliotecas de aldea es el apoyo y la dirección de un departamento central de bibliotecas. Abandonadas a la iniciativa de los municipios se desorientan, no saben qué libros comprar ni dónde comprarlos y languidecen como escuelas que no tuviesen relación con una metrópoli.

El tercer grado de biblioteca y el primero entre las bibliotecas propiamente técnicas nos lo da la biblioteca escolar. Es decir, que el departamento de Bibliotecas debe dotar a cada escuela primaria superior con los libros auxiliares de cada curso y además una colección de cultura general. El director de escuela que necesite un libro no comprendido en la colección *standard* lo pedirá al departamento de Bibliotecas, sin necesidad de dirigirse a la Dirección escolar. Las solicitudes de los directores ayudarán a crear colecciones de índole elástica, según los gustos y las necesidades locales. Cada escuela debe tener, de esta manera, una

sección de libros propios, independientemente de las colecciones destinadas al público, en los casos en que la escuela mantiene sala pública de lectura, según se explicó con anterioridad.

El cuarto grado nos lo da la biblioteca urbana. Deberán instalarse éstas en salón propio, ya sea comprendido dentro del edificio escolar, si hubiere uno adecuado y moderno, o en local separado. El servicio de este género de bibliotecas debe hacerse extensivo a toda población de más de 5,000 habitantes. Y si, por ejemplo, la biblioteca rural se establece con un mínimo de 100 volúmenes, la biblioteca urbana deberá contar por lo menos con 1,000.

En las ciudades grandes, la biblioteca de cada barrio hace las veces de biblioteca urbana, es decir, que deberán establecerse en cada escuela o en edificio propio bibliotecas que posean los mismos libros, pero distribuidas de manera que sean de fácil acceso para la población trabajadora. De esta suerte, al hacer sus compras de libros el departamento tendrá en cuenta el número de ejemplares necesarios para surtir las bibliotecas rurales y urbanas de todo el país. Por ejemplo, si hay 5,000 bibliotecas, 5,000 ejemplares habrán de comprarse de la nueva edición del diccionario o del libro que se considera indispensable como parte de la colección mínima.

El quinto grado —el segundo entre las técnicas— nos lo dan bibliotecas especiales o bibliotecas técnicas, destinadas al servicio de escuelas secundarias, técnicas y profesionales.

El sexto grado nos lo dan las grandes bibliotecas públicas de las ciudades populosas, que se distinguirán no sólo por el número ilimitado de volúmenes, sino también por la naturaleza ecléctica de sus textos.

El séptimo y último grado lo da la Biblioteca Nacional de cada país, archivo y librería de la nación, monumento público máximo, cuyas características se detallarán al final de este mismo capítulo.

### *Las colecciones*

El problema se presenta desde que se crea el lote de 50 libros para la primera biblioteca ambulante; ¿qué libros han de consti-

tuirlo? Más o menos, una buena regla es la siguiente: 15 libros de carácter técnico; manuales de oficios y de cultivos o industrias, según el tipo de vida de la región (es decir, en una zona agrícola predominará el libro de cultivo e industrias agrícolas; en una zona minera predominará el manual del mecánico o del metalurgista). Otros 15 libros serán de carácter complementario de la enseñanza escolar, por ejemplo, diccionarios, atlas, geografías del país y universales, historias, lenguaje, gramática, aritmética. Los otros 20 libros restantes serán clásicos universales y algún libro notable del país, algún clásico nacional; por ejemplo, *La Ilíada*, *La Odisea*, *La Divina Comedia*, el *Quijote*, el *Martín Fierro*, el *Romancero*, y un Darío y un Neruo, tal vez un Facundo, no faltarán en la biblioteca mínima ambulante.

En la biblioteca rural y en la urbana bastará con ampliar los mismos cuadros. La biblioteca técnica sabe ella misma lo que quiere, y la gran biblioteca está obligada a guardar y dar a leer todo lo que se edita, sin derecho a censura, como no sea la exclusión de la pornografía por lo que hace a los menores. También en la biblioteca rural y urbana el porcentaje de los libros de carácter literario y de cultura general se amplía, y las obras de aplicación científica buscarán más bien los anaqueles de la biblioteca técnica especial.

El método para escoger los libros más importantes de la cultura general entre los millones de libros existentes dependerá siempre de las inclinaciones de quien forme la colección y variará según el país. Lo importante es que la variación opere de verdad. El peligro radica en elegir conforme a recetas de cultura no acomodadas a nuestra índole. Y que dicho peligro no es fantástico lo prueban ciertos tratos fallidos de que doy fe simplemente para garantía del futuro. Me refiero a una oferta de biblioteca Carnegie. Las hay hasta en China; ¿por qué no había de disfrutar México una siquiera, a cambio de las facilidades que se otorgan a la célebre institución para trabajos de exploración arqueológica que debieran ser exclusivamente nacionales? Acepto el edificio, advertí, poniendo yo los libros... La expresión del comisionado me reveló en seguida que había dado yo en el clavo, pues precisa-

mente acostumbran a pedir del país o la ciudad beneficiada que contribuya con el edificio; después ellos ponen los libros y aun el servicio. Pues dar así los libros es parte de la *propaganda* que con la dádiva se consume.

No debemos, por lo tanto, esperar a que nadie nos venga a dar libros ni casas. Para poder *escoger* nosotros mismos los libros hemos de *pagarlos* con nuestros propios recursos.

A veces no basta con poder pagarlos y se hace necesario hacerlos. El mercado español de libros ha mejorado mucho en los últimos años y es ya frecuente el caso de libros en francés o en alemán que se traducen al castellano antes que al inglés. Pero aún queda mucho por hacer, y en general no resisten las librerías de castellano los fuertes pedidos que tiene que hacer un departamento de Bibliotecas. A fin de iniciar en la lectura a los habitantes de México, decidimos la edición de los más conocidos clásicos, porque salía más barato hacerlos que comprarlos y porque no hubiera habido casa que sirviera en seguida lo que necesitábamos. Esto dio origen a la editorial que necesita todo departamento de Bibliotecas.

Todos los gobiernos de la tierra mantienen imprentas en que se imprimen a diario millares de páginas que nadie lee: boletines oficiales y memorias kilométricas, circulares y estadísticas, material todo de archivo, y nadie se queja del gasto. En cambio, qué grita suele levantarse porque un ministerio de Educación compra una buena imprenta y se pone a editar a Homero y a Esquilo y Platón. Todos los imbéciles murmuran y pocos advierten que si se abren bibliotecas es forzoso editar libros. A menos de que sea protestante indígena o constabulario, nadie querrá construir bibliotecas para llenarlas con libros en inglés. Mejor, en tal caso, entregar todo el servicio a la penetración imperialista y ahorrarse la construcción. Para dar a leer en español había que editar libros. Además, tenían que ser libros buenos. Pues si dedicábamos la imprenta oficial, como se ha hecho después, a engendros de funcionarios, entonces es el público quien se resignará a no leer sino inglés, con tal de librarse de la producción burocrático-revolucionaria.

Por libros buenos se entienden aquellos que han recibido la consagración de los siglos. También uno que otro moderno que, por consenso general, alcance la altura del genio y que no represente una tendencia partidista. Más o menos, esto es lo que se llama libro clásico. La lista gira alrededor de no más de veinte nombres de todos los tiempos. Y quienes creen que tales libros no interesan a las masas no saben lo que son las masas ni han observado una biblioteca pública. Cualquiera que consulte las tarjetas de préstamos de los libros de las bibliotecas yanquis de un pequeño poblado verá con qué asiduidad la gente modesta lee los diálogos de Platón y los dramas de Shakespeare. Entre los negros de Norteamérica la discusión cotidiana se enredaba siempre en torno de algún pasaje bíblico. ¿Qué condena de infantilismo o de idiotez pesa sobre nuestra gente, que, por excepción entre todas las de la tierra, no se le quiere reconocer la capacidad de gustar lo clásico?

Lo mejor de las críticas ociosas es no escucharlas y dar a la estampa, en la editorial del gobierno, las mejores obras del ingenio humano. Así lo hacen las editoriales universitarias de todo el mundo. Así lo hicieron los rusos bajo Lunatcharski y así lo hicimos nosotros. Simplemente como dato, apuntaremos el hecho de que una obra como *La Divina Comedia* fue la más solicitada de todas nuestras ediciones. En sólo un año se colocaron de ella 13,000 ejemplares, muchos de ellos vendidos.

La mayor parte de las ediciones oficiales se destina a la dotación de las bibliotecas oficiales, más bien que a la venta, y a obsequio y canje con las bibliotecas del extranjero. Y no hay mejor propaganda, más eficaz y económica.

Poseyendo la imprenta es fácil editar una revista que sirva a la política educativa del ministerio. Cuidando de no llenarla con informes y documentos oficiales –para esto último existen *Boletines*–, se logrará crear un órgano interesante y ameno. Lo que pierde la propaganda oficial es su fría aridez, que no depende necesariamente del género, sino de la calidad de las personas que comúnmente lo desempeñan. Quien se halle atado a un partido político o a una facción personalista en vano intentará realizar

obra social verdadera. Y si alguna vez se llega al Estado como instrumento de servicio público, en vez del Estado como botín de funcionario, todas las funciones de cultura se encomendarán a los filósofos que más distanciados estén de los políticos.

### *La Biblioteca Nacional*

Deben organizarse, muy por encima de lo que son hoy, la mayor parte de las Bibliotecas nacionales, hacinamiento de todo lo que se edita en el país y resaca de lo que naufraga por el extranjero. Si ha de darse vida a la Biblioteca, es menester incorporarle la Galería de Bellas Artes, el Museo y la Música. Debe también dedicársele el primer edificio público: el palacio del alma colectiva nacional. El único palacio, puesto que el funcionario, por alto que sea, deberá conformarse con la vida modesta del ciudadano. El Palacio de la Nación, la Biblioteca, por encima de Casas de Gobierno y de Capitolios. Moradas de lo efímero son estos últimos y la Biblioteca es la casa perdurable, mansión del espíritu inmortal de una raza que sea digna del Espíritu. Un ladrón conocido vendió en México los terrenos destinados a la futura Biblioteca Nacional. En dicho país, regenerado previamente a sangre y fuego, podría construirse la primera Biblioteca hispanoamericana, como sigue:

Una gran cúpula central bizantina, cubierta en el exterior de oro o de porcelana, amarilla de la antigua de México, que imita el oro. La cúpula sería más ancha que alta para evitar todos esos parecidos miguelangelescos, renacentistas y barrocos estilo San Pedro, los Inválidos, etc. Una cúpula persa, de verdad o bizantina, con algo de la mezquita, aunque sea en realidad la mezquita una versión inferior del antiguo bizantino puro. En suma, una cúpula lo más ancha y más bizantina posible, redonda y levemente aplanaada, como el firmamento desde la llanura. En el colonial mexicano hay anticipos de esta cúpula, que por dentro estaría revestida de mosaico, estilo también bizantino, y tendría, tal y como las cúpulas bizantinas, un Cristo en la función de Salvador del Mundo, ¡por la sabiduría de la Revelación y la gracia del Padre! Una Trinidad perfecta. O, lo que es lo mismo, la ima-

gen de la total sabiduría que se contiene en los libros de la Biblioteca; la Hagia Sofia de los alejandrinos y de Bizancio, la sagrada sabiduría en el misterio de la Trinidad.

Bajo esta cúpula de milagro quedaría el salón principal de lectura. El mosaico sería entonces como una síntesis suspendida sobre la cabeza de lectores humildes o geniales. Algo como un resumen del máximo libro, síntesis de cuanto ha engendrado el saber.

El cimborrio se dejaría sin vitrales, para dar libre acceso al juego de los rayos del sol. En las pechinas, cuatro ángeles de tipo característico representarían las razas principales de la familia humana que aspira a la luz: un ángel negro, uno indígena, otro asiático y otro blanco: las cuatro razas ya establecidas en el Mundo Nuevo, cuya misión es fusionarlas. Los arcos torales ajustados al gusto bizantino, decorados con mosaicos en oro, azules y rojos, reposarían en capiteles finamente tallados a lo Bizancio, sin volutas ni acantos estériles. El fuste de las columnas luciría los mejores mármoles del país en colores variados, así como las pilastras y tableros. Una profusión de leyendas y pensamientos ilustres se mezclarían al mosaico de los muros como para precisar la meditación excitada por la lectura. En los retablos y en lienzos adecuados se fijarían preferentemente, en mosaicos, escenas célebres de la cultura; Sócrates en su último cenáculo, Nietzsche soñando a la media noche el retorno eterno, Dante asomado a las estrellas, la elevación de la hostia del Berruguete,\* Cortés derribando ídolos. Medallones con retratos de filósofos, poetas, novelistas y literatos ocuparían sitios de honor. Bajo un espléndido arco, o bien en el ábside, se podría levantar el monumento a Platón, con su cabeza de mármol, la más bella de todas las cabezas humanas. La sala, en paralelogramo, se prolongaría bajo la nave central, con bóveda de cañón, sin una sola nervadura gótica, y comunicada con las naves laterales. Anexos a éstas se crearían capillas o salas para secciones especiales de la Bibliote-

---

\* Este cuadro de Berruguete se le podría comprar al museo de la Catedral de Segovia, donde se encuentra.

ca. Los anaqueles ocuparían el zócalo de todos los muros, pero evitando canceles que obstruyan la vista, pues lo esencial será conservar la sensación de espacio, que es tónico del espíritu y casi su terapéutica. Sólo bajo una alta bóveda se piensa bien, y los que han pensado mejor lo hicieron bajo el firmamento o bajo las estrellas.

Una capilla se destinaría a los libros peores de la humanidad; los que incitan la soberbia, la lujuria, la gula, el fraude. Los libros destructores se encerrarían así en la cueva de lo monstruoso, que nada puede contra el día. El pecado espiritual entre rejas, pero abierto el portillo para los mayores.

En los sótanos y en construcciones adyacentes se establecerían los depósitos con estanterías de acero y las seguridades usuales contra incendio, según el modelo de Norteamérica. Los ascensores y los neumáticos, los teléfonos con apagador del sonido y los pisos de corcho asegurarían la eficacia acompañada de comodidad. Y teniendo en cuenta que, junto con el espacio respirable, es el silencio la condición esencial de una sala de lectura. El silencio perfecto es la respiración del espíritu; quinta dimensión todavía no estudiada para los matemáticos, pero conocida del pensador, el asceta y el místico.

Para el alumbrado nocturno se adoptarían grupos de lámparas en círculo como las de las mezquitas, que parecen ronda de pájaros agoreros durante el día.

La fachada de este cuerpo central deberá tener pocos claros en la parte baja y una sola puerta grande en arco; una puerta magnífica, no tanto por el vano y sí por la ostentosa decoración plateresca; en el cuerpo alto habría una pequeña logia para dar vida a la austeridad de los bajos. La construcción entera sería de piedra caliza y de granitos y mármoles. La logia sería de mármoles de colores. Hacia la esquina derecha de la fachada se levantaría un solo campanario, enorme y cuadrado, con remate en barandal (como el de la antigua basílica, hoy mezquita, de Damasco, o como la Giralda de Sevilla). El adorno de esta torre constaría de ajimeces sobriamente distribuidos en la masa de piedra maciza. Por detrás el ábside tendría vista a un gran patio, y en torno a este patio se



construirían las dependencias de la Biblioteca, tales como oficinas, depósitos de libros y archivos. El centro del patio se aprovecharía para jardín de naranjos, a efecto de que en los días claros los lectores pudiesen aprovecharlo para meditaciones al aire libre. En el lado opuesto al ábside habría un edificio conectado con pasarelas y galerías y con frente a la espalda de la manzana de edificios sobre calle independiente. Toda la construcción quedaría aislada, evitándose los jardines banales a la norteamericana, y combinándose las explanadas y los atrios al estilo del convento de San Francisco de Quito. El piso del salón o nave central quedaría así a dos o tres metros del pavimento de la avenida. La fachada de la espalda podría hacerse en colonial con tezontle rojo, estilo de las portadas de Santo Domingo.

Por ambos lados del edificio central, y sobre un solo frente, se levantarían hacia las esquinas las dos construcciones de que se hablará en seguida. Por dentro, dos patios espaciosos de construcción cerrada ligarían los tres edificios, a imagen del patio lateral grandioso de la basílica-mezquita de Damasco. En las cuatro esquinas del gran paralelogramo se levantarían otros tantos edificios, compuestos de una cúpula menos vasta que la central y fachadas en el estilo del convento de Guadalupe de Extremadura, macizas, y aligeradas con torrecillas y aleros. Se buscaría una armonía de bóvedas, que no será la primera de México —hay una, muy notable, en Cholula—, pero sí la más grandiosa. Se alzarían así cuatro fachadas extensísimas y, para evitar el aspecto de gran fábrica triste que da El Escorial, se aprovecharían los salientes y torreones del estilo bizantino inagotable en el juego de terrazas, balcones y galerías. Pocos claros en cada fachada; esta recomendación es importante para evitar que fuera a parecerse la construcción a hotel de viajeros de Norteamérica. Casi ningún claro en el primer cuerpo del edificio y pocos en el alto o en los altos. Como altura, basta con dos o tres pisos gallardos combinados con entresuelos. En todo caso, mucha parquedad de ventanas y abundancia de balcones y terrazas y logias. Los modelos de ciertos palacios de la India podrían servir para alguna fachada lateral. Pero es claro que ni conviene copiar ninguno ni

sería posible hacerlo, dado que a nuestra gran Biblioteca-Museo la planta peculiar tendrá que darla la expresión final de su conjunto.

Al decir Biblioteca-Museo advertirá el lector lo que tengo en la mente: una Biblioteca al estilo de lo que fue la de Alejandría. Y con esta explicación ya es fácil determinar el uso de los cuatro edificios con cúpula que ocuparán las esquinas del cuadrilátero.

Se dedicará uno de ellos a *Museo de Arqueología Americana*. Grandes salas y galerías construidas en cuadro, al estilo de los patios de las mezquitas, ofrecerían espacio para las colecciones arqueológicas que ya poseemos y las que en cantidad se irán descubriendo si se declara función exclusiva del gobierno la exploración arqueológica. De esta manera se evitan las exportaciones clandestinas. En el departamento de arqueología pueden darse gusto los indigenistas. Con tal que no echen a perder el estilo general del edificio con grecas y pilastras aztecas o mayas que están bien en sus ruinas, nunca en las reconstrucciones. Con las piezas que todavía puede rendir Palenque y Chichén o Oaxaca basta para crear una de las más interesantes exhibiciones del mundo. Dentro del cuadro arqueológico habría, además, sitio para colecciones peruanas, centroamericanas, colombianas, etc. Se podrían añadir salones dedicados al arte indígena puro, como los trabajos antiguos en pluma, las tallas en piedra y las máscaras, los artefactos en oro, las joyas y telas. En la sala central, debajo de la cúpula de este departamento, se podría establecer una sala de lectura y de reuniones presidida por la estatua del poeta Netzahualcóyotl o por la del mítico Ilhuicamina, flechador del cielo, en mosaico de oro. Se celebrarían en este salón congresos de americanistas y en su tablado se podrían intentar representaciones de evocación precolombina o precortesiana, con ensayos de danzas y de música azteca, tal como ya se iniciaron en el departamento de Bellas Artes por el año de 1924.

*Museo Colonial*. Se dedicaría otro de los cuadros extremos a la exhibición y recopilación del arte de la Colonia. El mosaico de la cúpula interior estaría dedicado a Quetzalcóatl, el mito civilizador que preside la obra del español en el continente. En el lugar de honor, sobre el ábside, se representaría al obispo Quiroga,

el primero que aplica la doctrina plena de Quetzalcóatl, cristianizando, fundando industrias y creando artes manuales y pinacotecas en el interior de Michoacán.

Un museo de figuras de cera indicaría los trajes y los tipos de la Colonia. Los óleos que se conservan en la Academia de Pintura y los que pudiesen reunirse formarían la galería de pintura de aquella época; en otros salones se exhibirían tallas, muebles y retablos de iglesias; otras salas guardarían ejemplares de marcos de espejos y de óleos decorados en marquetería de hueso y marfil y preciosos ejemplares de imaginería damasquinada y en color, también escultura colonial. En sección especial se crearía un archivo de la estampa donde el visitante pudiese examinar los miles de fotografías existentes de edificios coloniales y las que deben obtenerse fotográfica y cinematográficamente de todos los monumentos coloniales del continente, desde las misiones de California hasta el Paraguay, incluyendo lo valioso de Centroamérica y de Tunja, Bogotá y Quito, Lima, el Cuzco y La Paz. Colocadas estas fotografías en marcos envidriados sujetos a facistoles giratorios, servirían de ilustración y de pasatiempo al público y de ejemplo a los técnicos. En los muros de las salas principales no se deben exhibir objetos ni telas más allá de la altura de las vitrinas, a fin de que la parte libre se utilice para decoraciones y pinturas al fresco, donde se iría escribiendo, poco a poco, la historia cultural de la nación en documento perdurable y hermoso.

*Museo de Bellas Artes.* Una tercera esquina estará destinada al edificio de la galería de pintura, escultura, cerámica, cristalería, tapicería, estampas; en general, todas las obras de arte que se puedan obtener y que no sean de procedencia autóctona o colonial. Se organizará este museo conforme al sistema usual de todos los de su género en Europa, con ejemplares o fotografías de los distintos aspectos del arte egipcio, el micénico, el griego, el romano, el medieval y el moderno. Se crearán también salas para exhibiciones de originales o copias de arte oriental, chino, indostánico, japonés o persa. En los tiempos actuales, el arte de la reproducción permite obtener estampas, vaciados y maquetas que

por lo menos dan una idea al curioso y al estudiante. Una pequeña partida anual administrada con habilidad basta para crear una colección espléndida al cabo de pocos años.

La galería de pinturas se iniciaría con lo que ya posee la Academia de Bellas Artes, separando las telas coloniales, que se irían al pabellón respectivo, y los cuadros fraudulentos de la colección Pani, que deberán ser expuestos en un sótano con una leyenda sobre la manera como fueron a dar a poder del gobierno. Conviene advertir que no debe preocuparnos gastar fuertes sumas en cuadros de cotización excesiva. Ni podemos competir con los museos de Norteamérica, que dominan el mercado del cuadro, ni hay en el mercado telas que justifiquen el precio que piden los negociantes. La mejor pintura del mundo está en los frescos italianos, en los mosaicos italianos, en los mosaicos bizantinos, en las cuevas de Ayanta en la India; no hay, por lo mismo, de qué preocuparse si se carece de Van Dicks, que no pasan de ser buenos retratos sin interés para el curioso, y si faltan los Rubens de exportación, los Rembrandts sospechosos, los Goyas de segunda mano, los Velázquez dudosos. Es mejor desentenderse de todo este comercio y encargar a los pintores nacionales pensionados a Europa buenas copias o comprar copias de las obras maestras. Una colección de Patinires y de Brueghels, bien copiados, costará mucho menos y valdrá mucho más que algún Rivera sospechoso o que uno de esos Greco del mercado, que sólo impresionan por la torsión alargada y macilenta.

Si no podríamos llegar a competir con un buen museo de Europa, en cambio estamos en condiciones, lo mismo en México que en Lima o Buenos Aires, de crear una pintura. Y el mejor lugar para dejarla inmortalizada estará en los muros de los distintos claustros, de las distintas salas de todo este museo-biblioteca que describo. Al fin y al cabo, la era del cuadro al óleo se está liquidando. Nació éste con el Renacimiento, que subtrae el arte de la Iglesia y lo pone al servicio de los mecenas, que lo envilecen. La pintura se traslada entonces, del muro en que representaba nobles asuntos, al lienzo destinado a complacer la vanidad de *duxes* y Lorenzos, que son los antecesores del bur-

gués rico. La banca como patrono del arte. En vez de la pintura como auxiliar de la idea en un edificio o de un templo, la pintura como colección ya de particulares, ya de museos. De ahí la decadencia contemporánea, que sólo podrá vencerse si la pintura vuelve a servir los grandes fines públicos. Ya no el adorno del salón de potentado, sino la expresión de las grandes pasiones del hombre y su júbilo. La Academia de Bellas Artes, instalada en el mismo pabellón destinado a la Galería, dirigirá entonces las actividades del artista hacia los fines superiores de la comunidad. El mecenato pasará a la institución regida por los propios artistas y dirigida por el pensamiento de quien encarna una era fecunda. Talleres de pintura, escultura, orfebrería y artes decorativas y menores ocuparán las dependencias de esta sección plástica.

*El Conservatorio de Música.* Ocupará otro de los ángulos, probablemente uno de los posteriores, porque su configuración variará un poco. Se puede conservar la cúpula para no romper la simetría de cuatro en torno de la principal. Interiormente, la sala que corresponda a la cúpula se puede utilizar como biblioteca especial de música y templo de la fama del músico. En el mosaico interior de la cúpula se deberá representar a Palestrina y su escuela de música sacra, que ha sido la base de nuestra educación musical. Y los laterales se dedicarán a los clásicos: Bach, Mozart, Beethoven. Un lienzo estará dedicado a la Escuela Nacional de Música. Y sobraré sitio para bustos y estatuas, según el arte del futuro las vaya exigiendo. Se trata aquí, como en el museo de la pintura, de preparar espacio para la obra que la institución ha de fomentar, más bien que de hacer sitio que después se rellene con obras que ya andan sueltas pro el mercado. Esto quitará al local el carácter un poco muerto de todo museo y le dará condiciones de taller en que la belleza se está construyendo. En todos sus aspectos, la biblioteca procurará tomar aire de futuro, en contraste con los viejos museos de noble olor a polilla. Además tendrá anexo un teatro para representaciones dramáticas, ópera y danza, y una sala de música de cámara. Para el techado y disposición de estos teatritos el arquitecto utilizará los más modernos sistemas, cuidando de que las bóvedas de estas sa-

las no desentonen exteriormente con la armonía de las cúpulas y naves de los otros departamentos. En realidad, un arquitecto de genio encontraría en el caso motivo para crear una variante armoniosa por el lado del edificio en que estarán colocados los teatros. La extensión de la sala en los teatros no necesita ser muy grande, dada la moderna facilidad de transmitir las audiciones, que se supone se lograrían perfectas, pues para ensayos y pruebas contaría el mismo establecimiento con locales a propósito. Para las grandes representaciones siempre podría usarse el Teatro Nacional.

No existe hasta la fecha, ni ha existido antes, una Institución como la que esbozo, y esta es una razón de más para crearla, porque el deber de nuestra América es poner los medios para que se cumpla una nueva síntesis humana. De ahí que la mejor guía de nuestros establecimientos de alta cultura nos ha de venir de Alejandría, otro sitio de gran síntesis, y de Bizancio. Las demás civilizaciones nos dan ejemplos de desarrollo nacional que ni siquiera podríamos imitar, aparte de que nos es inferior, dado que somos un compuesto precioso y una latente cristalización de las corrientes de todo el universo. La nueva Alejandría o la primera Universópolis requiere una Institución según los lineamientos ya descritos, y cada capital de la América española tiene derecho a construir algo semejante, porque en cada uno de estos países plasman estímulos de todos los rumbos de la civilización contemporánea: la primera civilización universal de la Historia. Se objeta el gasto de una tarea semejante. Los pueblos siempre encuentran con qué pagar aquello que les parece necesario a la salvaguardia de sus destinos. La liberalidad con que se gasta en ejércitos depende del prejuicio de creer que está en las armas la suerte del espíritu. Se olvida que las armas no triunfan si antes no se ha creado un espíritu. Actualmente hay razón de preguntar qué es lo que salvaguarda el ejército de estas naciones de mercaderes y de siervos. Primero hay que crear el tesoro espiritual que justifique los sacrificios que impone una patria.

Por la simple factoría ni se pelea ni se afana, de ahí la desconfianza en nosotros mismos, el desdén tácito. La indiferencia con

que presenciamos el derrumbe de la esperanza. La vana esperanza que alguno que otro loco ha puesto en estas patrias de aluvión humano y de incoherencia, maldad, depravación, inconsciencia.





## CAPÍTULO XX

# PEDAGOGÍA ESTRUCTURATIVA

Quien se construye habitación en la sociedad civilizada no procede como Robinsón, que primero acumula directamente los materiales y en seguida los ensambla y edifica de la mejor manera posible. El que construye dentro de la civilización, sin derecho de improvisar, hace preceder su esfuerzo de lenta y laboriosa instrucción. Antes de conquistar el derecho de edificar una morada tendrá que pasar por todas las pruebas del maestro de obras. De igual suerte, la educación escolar, a menos que se propusiese preparar *pioneers* —y ya no hay en el mundo sitio donde emplearlos—, deberá combatir en el alumno la tendencia primitiva de la improvisación, acostumbrándole a no proceder sin tomar en cuenta los antecedentes eficaces de la acción propuesta. Y la única manera de evitar las improvisaciones indoctas y los ensayos, que a la larga ocasionan derroche del esfuerzo colectivo, es equipar a las nuevas generaciones con vasta información acerca de los progresos adquiridos del hombre. Y únicamente una educación instructiva puede cumplir esta parte indispensable de la enseñanza.

En educación, como en cualquier otra actividad, es preciso tomar en cuenta la índole de la época en que se vive, y no es ésta la del establecimiento del hombre en el planeta, sino, muy al contrario, la primera ocasión en que la vida humana se funda en experiencias milenarias tan remotas como las de los vedas y los

egipcios. Tan viejo y reconstruido es el ambiente, querámoslo o no, que ni el mismo Robinsón se substraer a él ni intenta substraerse. Al contrario, en su destierro aguza el ingenio para aprovechar las ventajas que le da su procedencia europea. Y por eso su suerte en la soledad es muy distinta de lo que hubiera sido la de un polinesio. Aunque sea en grado de colonial —un colonial de la cultura latina, puesto que era inglés—, Robinsón poseía caudales de instrucción decisiva para su aventura. ¿Por qué entonces al niño de escuela se le ha de colocar en el supuesto de un comienzo virgen, y, por lo mismo, en condiciones inferiores a las del Robinsón mismo? ¿Por qué no se vio que el aprender haciendo supone haber visto hacer? Lo que en realidad ocurre es que el sistema de Dewey aparece envuelto en el aluvión del progreso yanqui que a tantos alucinara. Hoy que ese aluvión se detiene y vacila en la confusión de sus propios fondos de arena, resultaría imperdonable aceptar a ciegas lo que ya no cuenta en su favor ni siquiera el argumento del éxito. Algo profundamente equivocado tiene que ocultarse en una civilización que se derrumba con más rapidez que la que empleara en levantarse. A la hora de las responsabilidades, acaso nadie cargue mayor culpa que la educación instrumentalista y la filosofía pragmática que negaron los valores absolutos y predicaron la adaptación al instinto. El mundo entero reclama hoy otras normas, y nosotros en la América española, contaminados de la moral maquinista, sin siquiera haberle aprovechado los frutos, necesitamos proceder a una desinfección y aseo de la conciencia. Y sólo después de esta previa limpieza del campo ideal nos será posible tornar a la siembra del grano en el surco y en el alma.

En general, nuestra escuela logró defenderse, y, por ejemplo, en México ya indicamos nuestra solución prudente. Colocados entre el método de Herbart, que enseña obligando a comprender, y el método pragmático, que busca hacer, aunque mayormente no se comprenda, decimos: «No se trata de reemplazar un sistema por otro. Lo que debe procurarse es que cada sistema se ponga en práctica según la materia». El sistema de Herbart, es irremplazable para adquirir cierto género de conocimientos de

cultura y el sistema Dewey es ventajoso para el aprendizaje de la vieja tarea de la civilización: construirse los útiles que aumentan la eficacia del brazo, hasta llegar a la máquina. O sea, eduquemos, según Herbart, la inteligencia que ha creado la cultura, y si se quiere, según la práctica que aconseja Dewey, adiestraremos el instinto que inventa la técnica.

Veámoslo ilustrado así como un ejemplo. En la enseñanza de la Historia es no sólo conveniente, sino inevitable, que el maestro presente un esquema o resumen de la multitud de los hechos de cada período. Por arbitraria y tendenciosa que resulte tal género de lección, siempre será menester darla. Y la mayoría de los hombres tendrá que conformarse para toda su vida con ciertos cuadros genéricos del acontecer, así sepamos que en su formación ha intervenido el prejuicio. Más aún, sólo a base de ciertos esquemas provisionales puede el alumno, por despejado que sea, iniciar su propia investigación. De suerte que aun para llegar a formular puntos de vista personales será inevitable que nos enteremos de los modos de ver ya formulados. Y esto no es *agere*; es *inteligere*. El joven que de verdad se pusiese a investigar por su cuenta no sabría ni elegir los autores, y llegaría a lo sumo a darnos alguna mediana monografía de tal o cual suceso patriótico, sin ninguna capacidad de juzgarlo dentro del marco general de la Historia.

Ya se comprende que el panorama general encomendado al maestro no ha de tener carácter axiomático y fijo, pues ni los teoremas geométricos se dan en el día con validez absoluta. Eso no obstante, cada versión supone autoridad válida y valiosa. Tanto más lo será si la escuela, a fuer de verdadera afiliada al intelectualismo somete a discusión los esquemas de hechos y épocas. Contra lo que piensa Dewey, la escuela que escucha se convierte en tal instante en escuela activísima, porque *pensar* es verbo, es decir, *acción*, y a menudo más intensa y vivaz que la acción de la mano. Para pensar y para imaginar, funciones superiores al simple hacer, resulta indispensable estar sentado. Y la escuela sin bancos, en que cada cual estuviese de pie, fatalmente deriva hacia el campo de maniobras y al cuartel o hacia el taller o

las labores agrícolas, es decir, a todo lo contrario de la escuela, que para pensar y estudiar problemas requiere *bancos* y aun *mesa-bancos*. Conviene, pues, dar el esquema, que cada cual llenará con datos nuevos o con imágenes caprichosas. La mayoría de los alumnos no tendrá ocasión de formarse idea propia, no será especialista en Historia, y conviene, por lo mismo, darle un resumen aproximado, honesto y cabal, y no dejarla entregada al particularismo y a la anécdota.

El método que resuelve problemas, aplicado a la literatura, producirá alumnos familiarizados con una docena de autores medianos y de carácter nacional; pero el alumno tiene derecho a exigir a la escuela una especie de clave que le oriente en el mundo confuso de la producción literaria universal. Una escuela que da esta clave ya no será fiel al método del *Find for yourself*. Y aun en física y en química, lo que el promedio necesita es una información sobre el método eficaz en cada rama del saber, y también la última versión acerca del significado de esa ciencia en relación con el saber general. Y, a menos de caer en un enciclopedismo más superficial que el literario, nos abstendremos de presumir que nuestra experiencia del laboratorio va encaminada a descubrir. Apenas si aprenderemos cómo han descubierto otros, y no será posible exigir más mientras no nos convirtamos en especialistas.

Fácilmente se advierte que hay cierto infantilismo en la suposición pedagógica de que hallará el alumno por sí mismo la verdad objetiva, cuando lo cierto es que no podemos dar un paso en firme si no nos instruimos primero, si no nos enteramos de lo que ya han hallado los demás. Por otra parte, la experiencia de la vida nos va a obligar constantemente a resolver casos particulares; con sólo que la escuela nos anticipe algún ejemplo, su misión está cumplida; en cambio, muy rara vez la vida nos obliga a pensar en términos de conjunto. Después de corto período en las aulas, la mayoría no vuelve a tener ocasión de reflexionar en el sentido general de las cosas; por eso la escuela debe transmitir una ideología. La dura práctica siempre acabará por adaptarnos a las miserias materiales del ambiente; pero sólo la escuela, si po-

see aulas en que se *piense sentado*, nos dará el desarrollo de la imaginación y el gusto necesario para ser algo más que instrumento del rodaje social.

Despertar en nosotros la porción mejor de la conciencia a fin de salvarla es, al fin y al cabo, el objeto esencial de la educación. Rescatar en el grano el germen; apresurar su desarrollo y mejorarlo, y para ello transformar el ambiente; he aquí formulados, en términos de cultivo, los problemas de cultura implícitos en el conflicto que ha solido dividir el criterio de los educadores: conflicto del impulso que viene de adentro y necesita ser respetado, y del proceso que opera desde fuera y trata de influir, y acaso mejorar, el desarrollo interno. La conciliación de este juego de las fuerzas educativas la encontrará el maestro en una modalidad que para el hombre es equivalente de aquella que señalábamos como eficaz para resolver el conflicto de la rebeldía del niño y la autoridad del guía. Con el amor del maestro hacia el niño, dijimos, se transforma en orden armonioso el encuentro de la experiencia con el anhelo. Con libertad se decide en el hombre el difícil equilibrio de lo que se extrae de adentro y lo que se toma de fuera, para, en seguida, integrar una conducta o construir un destino.

Tener siempre presente el propósito esencial educativo, que es *ayudar a construirnos el destino*, será también el medio más eficaz de librarnos de los métodos particularistas, que, lejos de contribuir a integrarnos la personalidad, nos la dispersan. Por miedo a los excesos de la generalización se cae en el otro extremo riesgoso de la pluralidad caótica del conocimiento. Se nos dan experiencias numerosas para ejercitar cada una de nuestras disposiciones, pero se olvida constantemente poner en juego el don más esencial de nuestra naturaleza: *la facultad unitiva, que nos da existencia*. Sin embargo, sin ella seríamos otro haz disperso de fenómenos que sólo ligan secuencias, como la reacción química o el devenir físico.

No saber concebir, organizar un sistema, es para la mente lo mismo que sería para un vertebrado el desuso y quebrantamiento de su columna ósea, eje del agregado de células que constituyen

su cuerpo. Así, la mente no es más que agregado de imágenes (células espirituales), caos de reflejos y juicios parciales, si carece de una configuración que también es convicción y principio normativo, plan general de pensamiento encaminado a un propósito trascendente.

Despejar y configurar este propósito, y aun, a veces, crearlo es el fin íntimo de toda educación. Por eso, esencialmente la pedagogía tiene un carácter estructurativo. Por medio de la información en algunos casos, y por acción externa incorpora la conciencia en el plan de la humanidad y le traza cierto plan exterior forzoso de desarrollo. Lo que la acción exterior hace con el vertebrado, afinándole los órganos de mayor empleo, atrofiando los inútiles, la educación lo consume en el ser de esencia incorpórea que es cada alma.

En la incorporación del alma a su ambiente inmaterial, el educador liga lo disperso según orden vital, que es como decir, en este caso, un orden espiritual, puesto que se trata de la conciencia o ser de espíritu. Nuestra estructura invisible trae asimismo consigo un germen de indeterminación y de responsabilidad; el educador situará este ímpetu en un mundo de calidad, es decir, de valores, a la vez que adiestra el cuerpo y la mente en el manejo de la cantidad.

No le basta al educador con nutrir el alma; necesita, además, enderezarla, o, lo que es lo mismo, incitar su desarrollo para que siga la estructuración activa que conduce a la unidad, en lugar de abandonarse a las tendencias fisiológicas que la llevan al pluralismo y a la dispersión. Colaborará entonces el pedagogo en la construcción de esa osamenta del carácter que es indispensable para encarnar un destino. Estimular los impulsos nobles de la voluntad y despejar sendas que conducen a la acción egregia. Tal función del maestro se ve en el caso tan conocido de Rodríguez, el institutor que despierta en Bolívar al héroe. Se ve el mismo efecto cada vez que una doctrina descubre el camino de la virtud y la salvación al más humilde de los hombres. El maestro cabal, sin embargo, no sólo despierta heroísmos, sino que los encarna y los cumple.

Estructurar y llevar a cumplimiento máximo la energía que contiene el alma es, por lo mismo, la tarea excelsa de toda educación. ¡Llevar a término limpiamente un destino! Hay en tarea semejante más de edificación que de simple descubrimiento o verificación de experiencias. Labor de artista añadida a la labor del sabio, misión estructuradora y casi creadora.

Siempre, en todo caso, la educación será un medio y no fin, como no es fin la cultura. El único fin evidente es apresurar el destino sobrehumano que se contiene en cada educando y desentrañar de nuestro barro el ángel.

De la educación no se puede decir que sea constructiva o creadora, como no lo es el proceso que plasma las vértebras; creador es el soplo misterioso que anima la vida. Pero no por eso deja de ser indispensable la tarea educativa que conforma las estructuras necesarias a la vida del ser de conciencia. La función del maestro consiste en orientar y organizar la estructura moral y mental de las generaciones. Al hacerlo ha de tomar en cuenta no sólo el propósito individual y la función social del sujeto, sino también el más allá del mundo y del hombre. No sólo la totalidad en extensión cuantitativa, sino especialmente, y por encima de ella, la unidad orgánica de los sucesos y realidades que concurren a la eclosión de un destino.

Aplicamos a la educación el calificativo de estructural porque juzgamos que es su más importante función la de coordinar el saber y conforme la psique, de suerte que cada educando consume dentro por sí la máxima potencialidad e su naturaleza. En el plan mismo de la conciencia humana interviene el educador con riesgo y eficacia que superan la tarea de simple cultivador. Al intervenir en la configuración del crecimiento y orientación de un alma, el maestro consciente de su responsabilidad procederá por sugestión y como el imán que atrae hacia sí las partículas imantadas y congéneres. Sin afinidad dinámica para influir en el ritmo ajeno es imposible la función magisterial. De ahí que para ser maestro hace falta no sólo el don de transmitir, sino también el de crear posiciones y valores. La educación ideal es, por lo mismo, la que establece el contacto directo entre los iluminados y la

multitud, entre el maestro y los discípulos. Sin trato personal de maestro y alumnos, la enseñanza es un panteón de verdades. La mayor parte de los sistemas educativos, por desgracia, no hacen otra cosa que acumular reflexiones nimias, intereses bastardos, sociales, económicos, políticos, para erigirlos en barrera que separa cualquier gran maestro de las conciencias que afloran en cada generación. Buen maestro es quien establece o restablece el contacto puro y directo del alma joven con las almas grandes a fin de que su influjo opere el milagro del contagio. Se transforma en ese instante la estructura inexperta al acomodarse a la visión y al plan superior. En esta transformación está el gran arte de la educación. Aparte de ella, conviene la influencia de los maestros de artesanías: la física y las matemáticas, el moldeado y la mecánica; pero todo esto será instrumental de barbarie si no predomina un criterio de valor unitivo y eterno.

Según la estructura interior de la conciencia, se ordenarán los conocimientos físicos, o ciencias de uniforme doctrina, y en seguida las prácticas de conducta que buscan su finalidad en la esfera espiritual de la ética, el arte y la revelación: la religión.

El sistema que nos asegure un equilibrio activo entre todas estas facultades en ascenso será también la mejor pedagogía. Verdad comprobada en la ciencia, y en la moral y el arte técnico de superación. Un plan educativo bien estructurado repartirá de esta suerte sus programas y evitará al hacerlo que la educación produzca esas monstruosidades por unilateralidad que son des- crédito de la escuela.

La mayor parte de las pedagogías se han construido sobre una porción del panorama filosófico. La aspiración a una pedagogía que no se detiene en una de las etapas del desarrollo, sino que atiende a la totalidad del destino, se realiza, me parece, conforme al esbozo que dejo señalado. Pedagogía estructural y estructuralista que ayuda a consumir el propósito sensible y también el destino invisible.

Filosofía que no es cabal conduce a pedagogía que en vez de expandir la personalidad la fija, como los hipnotizadores, en un punto trivial del tránsito. Así, por ejemplo, el hegelianismo de



una tesis como la de Natorp, que se propone «convertir el acto a la categoría de la idea». En sí una idea no es otra cosa que una abstracción sin esencia. Desvalorizada de toda esencia, se hará inferior a la imagen o al tono. Resolver así, por álgebra, y prescindiendo del valor contenido en cada suceso, es imitar a la matemática, pero sin alcanzar su fecundidad, y, en definitiva jugar con fantasmas. En todo caso, la idea es una de las categorías, la categoría final y más alta que puede alcanzar lo sensible, lo físico, pero no tiene nada que ver con nuestro valor de calidad y esencia. Si educar fuese convertirnos a la idea, entonces, también, educar sería dejarnos estratificados, galvanizados en una de las etapas de nuestro correr. Puesto que más allá de la idea absoluta del hombre hay otras muchas cosas que escapan al ideólogo, más allá está, si se quiere, el superhombre o está el ángel. Y el mismo infinito amorfo, especie de Pan creador de los agnósticos, perdura después del hombre y de la idea del hombre. No es, por lo tanto, necesario insistir en la vacuidad de estos temas hegelianos, danza de osamentas en la pantalla filosófica. Lo que hace falta para comprender el proceso educativo es colocarse en la posición de una filosofía completa que abarca más que una de las maneras del crecimiento y más que el crecimiento mismo. La educación también abarca más que el simple crecimiento biológico. Necesita inventar disciplinas que auxilien el crecimiento invisible del espíritu. Si se queda la pedagogía en el proceso animal de la crianza obtendremos un sistema como el de Spencer, creador de una humanidad catalogada según peso y talla. Pedagogía de *pedigree* y de eugenesia, conveniente para los galgos y los caballos de *jockey*. Pero el hombre necesita de una crianza que sea medio para la vida, y una vida que sea camino de salvación. Puesto así el problema, se aclara. Y resulta aceptable aun para aquellos que no quieren saber nada de más allá, porque salvación quiere decir también destino heroico por encima del tipo ordinario de la convivencia.

No conviene, por lo mismo, educar al niño como niño, ni al adulto como adulto exclusivamente, sino que es preciso ver en ambos, presente siempre, lo que trasciende a todas las etapas del

desarrollo y a todos los fines particulares: el conjunto del proceso y, para decirlo con más precisión, el drama latente en cada conciencia. El caso no puede expresarse en función del tiempo únicamente, porque un solo instante puede súbitamente adquirir más importancia que millares de tiempos sin alma. La educación no ha de ser propiamente ni de ayer ni de hoy, ni de mañana, sino del proceso cabal del destino, usando esta palabra en su sentido amplio, es decir, más allá de la acción temporal humana.

Eduquemos entonces al niño con sentido de perennidad y a fin de que, según las disposiciones de cada edad, cumpla la misión total de su existencia. No sólo en extensión momentáneamente, sino también por indefinida prolongación superativa de su personalidad. Si adopta un plan de parecido alcance, la pedagogía se identificará con la filosofía. Si a menudo hoy se desdeña al pedagogo es porque se le ha visto entretenido en el método y olvidado de la meta. Se queda entonces corto. Para reconquistar valor pleno, ha de crecer junto con su tema, que es el alma del hombre.

Más allá del adiestramiento de la ciencia, acompañar al espíritu en su maravilloso desenvolvimiento; esto es una pedagogía estructural. Eso es la enseñanza cuando la toma a su cargo el Virgilio que inventa el Dante. Los viejos maestros religiosos de la India y los socráticos griegos procedieron de esta misma suerte, organizando, estructurando el alma para el vuelo mayor que den las alas.

Pero el modelo supremo de pedagogía está en las parábolas del Evangelio. Toman una porción de la realidad y le avivan el contenido poético. En seguida, sin alterar sus relaciones naturales, transfiguran las cosas y las convierten en símbolo del existir verdadero celeste. Los objetos y los acontecimientos nos dicen así, en su propio lenguaje, el secreto y la intención de lo incorruptible.

La conducta entera del hombre ha de organizarse de suerte que se acerque al destino que se nos ha trazado en el cielo y lo cumpla.

Concebimos la pedagogía como experiencia que acompaña la conciencia desde el juego infantil, a través de la prueba y el dra-

ma, hasta el *goce* de la iluminación, la Revelación y la Gracia. Su unidad le viene del mismo proceso que vigila. Su propósito no podrá dispersarse si recuerda que al inventar estructuras prepara nada más el cauce por donde pasará el pensamiento despertando el mundo, convocando a creación y salvamento de las almas.



*De Robinsón  
a Odiseo*

Se terminó de imprimir en febrero de 2001,  
en los talleres de Grafo Print Editores, S.A.,  
Avenida Insurgentes 4274,  
Colinas de San Jerónimo 64630,  
Monterrey, Nuevo León, México.  
Se utilizó tipografía Times en 12 puntos.

Cuidado de la Edición:

*Laura Guillén*

Diseño:

*Ma. Luisa Soler A.*