

PROPOSICIONES DE ORIENTACION Y DE MEDIOS PARA UN PROGRAMA EDUCACIONAL

por *Luis Reissig*

I

HACE nueve meses, al reanudarse las tareas del año en el Colegio Libre de Estudios Superiores de Buenos Aires, nos ganó la idea de acelerar el traslado al plano americano del programa de estudios nacionales que iniciáramos, a título de ensayo, en 1940. En ese año habíamos realizado un curso colectivo sobre el estado actual de la Economía Argentina, en el que participaron 44 especializados en otras tantas actividades del conocimiento económico. Se trataron en ese curso, como temas principales, el medio geográfico como fuente de riqueza, el suelo como medio de producción, la bonificación hidráulica y el régimen de la tierra, la producción: agrícola, ganadera, de industrias, bosques y minería; los servicios públicos del gas y de la electricidad, los transportes, el comercio, la población, el trabajo y las finanzas nacionales. Ese curso colectivo, no obstante haber quedado incompleto por falta de tiempo para desarrollarlo en un año y por falta, también, de especialistas para todos los problemas, constituyó un primer índice de la economía argentina actual. El interés con que fué seguido—y al que se ha agregado ahora el de su publicación en nuestra revista «Cursos y Conferencias»—nos dieron la evidencia de lo mucho que podía lograrse con el estudio de las economías regionales en toda América. No partíamos del

supuesto de que en ningún país americano se hubieran ya realizado esos estudios, sino de que era muy conveniente que lo sabido fuera sabido por todos, y que había que irlo completando hasta abarcar, primero, el panorama nacional, con un sentido nacional, y después el continental, con un tono también continental.

Como parte del ejército americano de la cultura, del cual somos nada más que la sección argentina, pensamos hacia dónde debíamos trazar la primera ruta de enlace; y no es por cumplido elogio, amigos chilenos, si les digo que no hemos vacilado en dirigir a Chile la primera mirada. Influyeron en nuestra opinión dos factores: la existencia, aquí, de un profesorado de gran sensibilidad política y la conveniencia de acercarnos al Pacífico, nosotros, los de la cultura atlántica, como lo califica con un gran sentido ese fino espíritu americano que es nuestro amigo don Germán Arciniegas.

Durante estos últimos once años hemos trabajado sin descanso para lograr una mayor elevación en la vida cultural argentina. La creación del Colegio Libre de Estudios Superiores de Buenos Aires tuvo ese propósito. Entre seis lo fundamos en Mayo de 1930: Alejandro Korn—el auténtico maestro de filosofía que ha tenido la Argentina, figura de relieve en nuestra reforma universitaria, de probidad ejemplar—; Roberto F. Giusti—creador con Alfredo Bianchi de la revista *Nosotros*, la revista literaria argentina de mayor prestigio; el químico Narciso Laclau, muerto en el mismo año de la fundación del Colegio, lo que nos privó de su influencia valiosa sobre la vida universitaria argentina; Aníbal Ponce, director con José Ingenieros de la *Revista de Filosofía*, profesor de Psicología en nuestro Instituto del Profesorado Secundario, cargo del que fué separado por divulgar el marxismo fuera de la cátedra, especialmente en su revista *Dialéctica*. El quinto era Carlos Ibarguren, exponente entonces de nuestra burguesía ilustrada y liberal, y el sexto, yo. El Colegio Libre fué la etapa definitiva de una serie de proyectos sobre creación de una universidad libre en la Argentina, ensayada alguna vez, pero desaparecida pronto por haberse caído en el error de disputar con la Universidad oficial mediante cursos paralelos,

cuando lo importante era—y lo es—hacer lo que la Universidad no hace.

Nuestro programa inicial se limitaba a la organización de un conjunto de cátedras libres, de materias incluídas o no en los planes de estudios universitarios, donde se desarrollaran puntos especiales no profundizados en los cursos generales, ajenos al dominio reconocido a las Facultades. Ofrecimos la cátedra a profesores universitarios de reconocida autoridad y a personas que, fuera de la Universidad, se habían destacado por su labor especial. Además de organizar, también, conferencias aisladas, nos proponíamos fomentar trabajos monográficos e investigaciones originales como complemento de los cursos del Colegio. Ni Universidad profesional, ni tribuna de vulgarización—decíamos en nuestra declaración—el Colegio aspira a tener la suficiente flexibilidad que le permita adaptarse a las nuevas necesidades y tendencias, contribuyendo a que la cultura superior sea un elemento de acción directa en el progreso social de la Argentina.

Mediante ese plan nos proponíamos, igualmente, acercar al Colegio a nuestros mejores universitarios y a nuestros más destacados estudiosos, con dos fines inmediatos: formar un índice calificado que sirviera de orientación sobre nuestros valores culturales, y llevar a esos estudiosos, en la medida de lo posible, al plano de la realidad contemporánea, y actualmente, muy en especial, al de la realidad nacional.

El Colegio Libre de Estudios Superiores de Buenos Aires busca, por consiguiente, movilizar a los estudiosos de la Argentina para el estudio integral y orgánico del país y sugerir a los amigos de los demás países americanos que hagan lo propio dentro de sus fronteras, con vistas todos a un acercamiento efectivo, basado en la formación de una nueva conciencia nacional, premisa de la formación de una nueva conciencia americana.

*

La educación es un programa de acción, basado en los recursos que ofrece el medio en que se vive, los métodos que

la cultura ha ido poniendo al alcance de quienes se disponen a actuar y la orientación social predominante o en ciernes.

Para coordinar estos factores es necesario tener una imagen dada de esa orientación. De nada sirve la más perfecta pedagogía si no responde a la condición histórica de la época y si sus métodos no integran un programa social bien determinado. Los hombres se educan y son educados en un tiempo y en un espacio dados. Por mucho que se concreten esfuerzos para proyectarse en el futuro, siempre se cae en el presente, puesto que el presente es el plano y el espacio en que se vive y actúa.

La educación es más historia que filosofía. La filosofía es una actitud ante la vida y la educación, como la historia, es un hacer. Los educadores que ponen atento oído al pensar y decir de los filósofos de la educación, yerran el camino: no es la filosofía la que deben escuchar sino la política, es decir, los hechos, la historia actuante. ¿Por qué la política? Porque la política es la forma digerida de las filosofías que se han disputado el dominio ideológico de una época. Si persisten en el error de orientarse en los escritos de los filósofos de la educación permanecerán amarrados a molinos de viento, dando manotones en el espacio y sin lograr poner ni la punta del pie sobre la tierra, sobre la madre tierra en la que están los hombres que quieren educar.

La educación es una de las formas políticas de la vida social y nada tiene que hacer el magisterio, como tal, con ascender en el conocimiento de las filosofías de la educación. Desde luego que el derecho a informarse es inalienable y puede saberse todo lo que se quiera y se pueda saber; pero la fuente de orientación para el magisterio como cuerpo no está en las filosofías sino en la política. El maestro tiene que obrar, y eso mismo determina que es más actuante que pensante. Ni siquiera a través de su pariente más cercano, la psicología, puede la filosofía determinar una educación; es por eso mismo que la psicología aplicable a la actividad escolar se define cada vez más como una psicología de actitudes seriadas ante la vida.

La misma observación de factor no determinante en la educación propiamente dicha, que señalo para la filosofía, lo digo para los métodos. Hay un sin fin de ellos y siempre

es posible introducir en los mismos una variante. Por cierto que es muy útil que el maestro observe cómo funciona el sistema y anote el resultado de sus observaciones, pero sin creer demasiado en que una corrección de por sí, basta para producir un cambio de fondo en la educación.

Dirijamos un poco la atención hacia el sistema de tests con el que sin duda se pretende—aunque sus promotores no lo confiesen—provocar si no una revolución, una evolución profunda en la enseñanza. Los tests, por complicados e imponentes que sean, constituyen solamente, redes para recoger datos, que el filósofo, el sociólogo, el psicólogo, el político toman o no para el examen de sus problemas. Sólo después de una elaboración, que puede ser muy larga y muy lenta, que pueda sobrepasar la vida de la generación que ha sido testigo de los hechos registrados, es posible traer al seno social y luego al recinto escolar algún elemento orientador.

La técnica metodológica vale en cuanto sirve con eficacia creciente, no al programa escolar sino al programa social que se desee imponer. Anteayer, la señorita Mandujano hablaba, con encantadora sencillez, del éxito logrado por el Instituto de Información Campesina. Y ¿por qué han valido tanto sus silabarios? ¿Porque han enseñado a leer y a escribir? ¿Porque han sido verdaderos métodos? No. El éxito del Instituto con sus silabarios es por la captación social, la captación política del campesinado. Y la señorita Mandujano y sus colaboradores, más que maestros se han comportado como hábiles políticos y buenos ciudadanos. De nada valen las técnicas educativas si no forman parte de un todo social.

En un mundo que se está modificando de una manera bien profunda ¿cuántas técnicas conocidas permanecen sin aplicación porque aún no ha asumido el contralor social una nueva política y una nueva economía?

Un programa educacional, por consiguiente, que es técnica de un cierto vuelo y de un cierto estilo, no puede subsistir si intenta contradecir alguno de los principios sociales dominantes. Si los contradice, por un acaso, está en franca o insinuada rebelión y habrá así, afirmado en el hecho su contenido político, aunque en disidencia.

Un programa educativo no puede estar al margen de la sociedad en que vive. Si está al margen, si se anticipa, si pugna por incidir sobre ella, si trata de imponerle normas es ya un programa puramente político. Deja de serlo en la medida en que la sociedad lo toma para sí, lo incorpora a su seno, lo adapta a sus nuevas necesidades. La educación es, primero, una de las partes principales de un programa de gobierno, aunque no llegue éste a aplicarse totalmente nunca. Todo intento de implantar en un país una modificación en el orden vigente o un orden nuevo, lleva, implícito, un programa de educación. Sus planes de reforma social no arraigarían si dejara a la escuela en manos de sus adversarios.

Es más evidente la interdependencia entre política y escuela si pensamos que no es al azar que una sociedad pasa de un régimen a otro y que su ordenamiento está regido por las condiciones diversas que la estructuran: económicas, geográficas, de población, etc. La educación que se imparte a los malayos o a los esquimales, pongo por caso, ¿podría ser la nuestra? Lo sería o se aproximaría en la medida que las condiciones naturales y sociales de esos pueblos se aproximan a las nuestras, o vice-versa. ¿Admitiríamos como suficiente el programa de nuestros días de la colonia?

La escuela no puede permanecer indiferente al progreso de las condiciones sociales del medio. Ningún padre ni ningún maestro discutirían esto, pues descubrirían un sin fin de relaciones a poco que meditaran. Pero suelen revelarse cuando se les dice que la escuela es una función de orden político. Y una de las proposiciones fundamentales para un nuevo programa educacional es que la escuela tenga una política y que, desde luego, la practique.

Es falso de toda falsedad sostener que la escuela, creada por el hombre, haga una cosa distinta de la que el mismo hombre hace; política; política desde que nace hasta que muere. ¿Qué no es todo política? Desde luego. Pero la política es el instrumento imponderado mediante el cual regla, organiza, defiende, propulsa su existencia individual, la de su familia y la del conjunto social de que forma parte.

Por lo general, cuando se dice política se tiene presente, de inmediato, a los partidos políticos, que son ciertamente una de las formas de la actividad política de un pueblo, pero no la única, ni la más importante. Los grandes organismos económicos, pongo por caso, no solamente hacen sino que fijan una política general. De ahí que el Estado haya disputado siempre por el dominio de la economía nacional; dominio que se hace más probable en este siglo en que la economía adquiere formas tan vastas y complicadas que torna imposible una administración eficiente de tipo privado.

Sólo en la medida en que un partido político organiza en sí una escuela de principios económicos y sociales, y en consecuencia políticos, tiene una política. Es el gran ejemplo de los grandes partidos sociales que contribuyeron a modificar el curso de la historia.

Si la escuela no puede subsistir sin política no quiere decir que se altere su papel de enseñante y orientadora por el de un ruedo donde se lancen a la disputa—aunque graduadas—como espectáculo o pugilato, las doctrinas sometidas o reinantes. Este es el error de los ensayos de la escuela social, en que el niño o el joven son adiestrados para líderes o analizan como doctores los más diversos tópicos.

La política no es para los alumnos. La política es una función de masas o una función de Estado y se debate en otros recintos. La escuela tiene una política en la medida que responde a una definida orientación social y no porque los maestros mezclen su actividad política particular con sus tareas docentes. Cuando la escuela carece de esa orientación es porque se ha llegado al lindé de una crisis en el medio que la sustenta, y entonces comienzan a afluir toda clase de recetas para curarla. Una serie ininterrumpida de doctores ofrece la suya. Siguiendo el registro de todos los métodos pedagógicos puestos en circulación, se verá que siempre han brotado más en los momentos cruciales. Y son muchos los maestros de buena fe que puestos en la dirección de la enseñanza los aplicarían, convencidos de que con ellos la crisis quedaría conjurada.

El consejo es otro: cuando el sistema educacional no funciona, cuando está en contradicción, aunque parcial, con la vida social y económica de la época, la solución tiene que ser social y política, pero nunca pedagógica. Y el maestro debe ser uno de los factores actuantes. La ventaja de haber permanecido con la atención política puesta sobre los hechos en el curso de su actividad precedente, le habilita para percibir, con tiempo, los cambios, y poder explicarse lo que no entenderá nunca si practica el aislacionismo pedagógico.

Quiero, ahora, señalar otra cosa. La escuela no es tampoco un santuario donde se va a adorar el alfabeto, la historia patria o las ciencias. La escuela no es un templo del saber, como se repite en los discursos de fin de año. La escuela es una parte, una gran parte, de un todo social. El desideratum es una escuela que consiga estar completamente a tono con el ambiente para servirle como órgano de expresión y a la vez para influir sobre su perfeccionamiento. Una escuela que milita con la vida del pueblo que la sostiene es síntoma de una madurez colectiva, ganada en la reciprocidad, y que conduce a la posesión de un más alto nivel social.

Los maestros no son sacerdotes de ninguna ciencia, aunque lo pretendan. Es absurdo, por lo tanto, que quieran transferir a ellos la subordinación que los alumnos deben, en todo caso, al dogma escolar. Cuando esa transferencia tiende a ser impuesta, es porque el dogma escolar está en crisis. Y la solución, vuelvo a repetirlo, está en el campo social y político y nunca en el recinto de la escuela ni en sus componentes.

La escuela no debe buscar, ni conformarse, con mantener una buena vecindad con la sociedad actuante: debe realizar la unidad con el medio. Ahí está su papel principal. De ningún modo debe pretender transformar al hombre. Esa es la utopía de algunas filosofías de la educación. Por proponerse lo inasequible se descuida lo único probable: mejorar las condiciones sociales, que son también las condiciones para la educación.

Ni supeditada a la filosofía, ni a la pedagogía, por lo tanto. Si este concepto se fija en el magisterio de vanguardia, la enseñanza se ubicará en el punto que le corresponde. Sin

esfuerzo alguno el maestro podrá ser un conductor de voluntades, contribuyendo, así, a formar en los niños y jóvenes condiciones de carácter, principios de moral, es decir todo aquello que constituye la razón de una educación social, como tiene que ser la que sostenga un Estado.

La educación así entendida no se propone problemas trascendentes. Trabaja para un período dado, de decenios o de siglos, según la duración de la organización social que le ha dado nacimiento. Siendo tal organización resultado siempre de una conquista, la escuela que la sirva afirmará igualmente el concepto universal de conquista, que es el *leit motiv* de la historia humana.

Por no haber fijado con limpieza en el niño y en el joven el concepto virtual de conquista, se ha adornado a la escuela con ñoñerías. Parte del temor que se siente para afrontar la vida, proviene de haber considerado a la educación en nuestros primeros años como un don que se nos quita o se nos da. Si en lugar de ello se educara y se enseñara que las cosas y la propia vida se logran, es decir, que se llega a todo por la sabiduría y el esfuerzo, tendríamos frente a los hechos y a los acontecimientos, aún los más inesperados, una técnica con que afrontarlos y quizás resolverlos. Pero se ha eludido la formación del espíritu de conquista, partiendo de la base falsa de que conquista es sólo apropiación indebida. Precisamente, en los años en que se despierta lo que ha dado en llamarse el espíritu heroico—tema que merecería toda una conferencia—y que es más bien el espíritu de conquista, pues el niño no siente inclinación por el sacrificio sino por llegar. El heroísmo, contrariamente a lo que suele creerse, tiene por consejero al escepticismo. Sólo creyendo mucho se duda de igual manera. Y el heroísmo es el acto de arrojo del que intenta superar las dudas crecientes con el esfuerzo de su mayor sacrificio.

¿Debe el maestro, por consiguiente, limitarse a ser el enseñante de un programa más o menos amplio, limitado o confundido en el medio social de que la escuela forma parte, o bien su papel se desdobra convirtiéndose a la vez en conductor?

En la escuela actual, con un sobreentendido social (régimen de la familia y del Estado, sistema económico vigente,

etc.) y con un encubierto papel político del maestro, éste cumple a medias su función docente. ¿Para qué enseña y educa? Por cierto que no es para que el niño aprenda letras y cuentas, geografía e historia, gramática y composición, sino para infundirle un concepto determinado de la vida de las relaciones sociales y de familia, de la organización del Estado y sus límites, todo bajo la forma de lecciones de materias que constituyen el programa. Pero todo esto tiene un profundo significado social y político y el maestro no dice ni palabra del asunto. ¿Es que los hechos se excluyen con ignorarlos? ¿Por qué no fijar con claridad al maestro y al niño el concepto de lo que están haciendo, puesto que lo hacen? Y hay contrastes que asombran: todos los himnos y marchas triunfales que cantan los niños y dirigen los maestros están impregnados del más fuerte espíritu bélico. A veces los pasajes enteros de su historia patria; y no obstante, su moral predicada por los libros de lectura parece un coro de ángeles. ¡Qué contraste! La misma historia celeste está amasada con el fragor de las luchas terrenas y la espada flamígera es algo más que un símbolo.

Un maestro, más que un enseñante, debe ser un conductor, pero un conductor que da armas para actuar y crea el discípulo; el discípulo, que es más que el alumno. Se informa al alumno, pero es sólo al discípulo al que se forma. Las escuelas carecen casi totalmente de discípulos. Ninguna directiva para la vida se imparte. En la medida en que el maestro se convierte en simple enseñante, la sociedad y el país pierden ciudadanos. Y esto es ya un índice de evidente decadencia nacional. Contra ese peligro debe reaccionarse con decisión. El asunto está en decidir cómo. Cuando el mundo entero se desgarró en una lucha que abarca ya todos los continentes, cuando millones de soldados mueren por atacar o defender lo que se les dice o lo que creen, cuando pueblos enteros trabajan sin cesar por imponer una consigna al mundo, las escuelas viven el idilio de los días bucólicos de Rousseau. La vuelta a la naturaleza de entonces tiene el mismo significado que la vuelta a los derechos de la personalidad. Apenas Juan Jacobo cerró los ojos, cuando los primeros compases de la

Revolución Francesa sacudieron el corazón del mundo occidental de entonces. ¿Qué estará por ocurrir ahora?

Lo que debe interesar hoy especialmente a la escuela es la formación en el niño y en el joven de su conciencia de ciudadanos. Y de ciudadanos de país determinado, en el tiempo presente y ante las condiciones reales de coexistencia. No caer en las utopías y la fraseología de ciudadanos del mundo por obra de magia de la fraternidad humana. Para ser ciudadanos del mundo es preciso primero que el mundo constituya una unidad económica y política, lo que está un poco lejos de ser logrado. Hay que comenzar primero por ser en Chile ciudadanos de Chile y buenos ciudadanos; en la Argentina lo mismo, y así sucesivamente; y para ello debe formarse esa conciencia desde los primeros años de la escuela.

La escuela americana ha creído que con una buena dosis de historia y geografía patrias se iría formando en los niños y en los jóvenes el concepto de nacionalidad. Y se ha enseñado una geografía de museo y una historia de bronce. ¿Cómo podían ser sentidas? En tanto que los hechos y cosas que se nos ofrecen, aún las más próximas en el espacio y en el tiempo, no expliquen lo que nos preocupa en la actualidad, nos dejarán del todo indiferentes. La historia y la geografía debe enseñarse con rigurosa contemporaneidad, pues la historia y la geografía de hoy es la que toca desde diversos puntos nuestras preocupaciones. En tanto los egipcios, los griegos, los romanos y los mismos próceres de nuestras independencias nacionales sean nuestros contemporáneos, seguiremos con interés su vida y su trayectoria. Se ha visto a menudo el vuelco hacia un arte o una escuela, olvidados a veces por siglos. ¿Es que se han descubierto valores que ni sus propios contemporáneos acertaron a discernir? No: lo que ha ocurrido es un empalme de rutas. Descubrimos, de pronto, que vamos por el mismo camino. Es el signo de todos los renacimientos. Cuando en 1453 fué descubierta bajo los muros de Roma en un sarcófago de mármol una virgen romana, significó para la multitud que acudió a contemplarla, la imagen rediviva de la belleza antigua después de siglos de barbarie. Pareció más tarde que ese hecho había producido el milagro de una

revelación. Lo cierto es que el Renacimiento había comenzado en los espíritus y en las cosas, y la virgen del capitolio no fué más que el símbolo de la nueva época.

Cuando sostengo que la escuela es uno de los basamentos de la política de una sociedad, que el niño debe, desde la escuela primaria, hacerse al concepto de que es virtualmente ciudadano de un Estado, de igual modo que se siente miembro de una familia; cuando digo que debe evolucionar de la adscripción a la militancia, es posible que espante a los sostenedores de los derechos del niño y de la personalidad humana.

Llámense a la realidad los puritanos de la educación así solamente concebida. Cuando se está en lucha (¡y qué lucha la de esta época!) es pueril enarbolar la bandera de unos ciertos derechos del pensamiento humano—no tanto derechos del hombre—mientras se avanza contra nosotros con un arsenal de armas de las que mejor ejecutan un ideal de dominio. Son también derechos inalienables los de atacar y defenderse. Y eso es lo que no ha enseñado la escuela. Si nos ablandamos, si caemos en el error de cuidar esencialmente los adornos de una civilización que podría vibrar y caer a la menor agitación, estamos perdidos. Por no haber inculcado en los niños y en los jóvenes el deber de organizarse y resistir a la menor violación de un ideario democrático (que no es, en sustancia, otra cosa que un ideario económico), muchas democracias están en una lastimosa crisis. Y la escuela es el medio más eficaz para vigorizar ese espíritu de organización y de resistencia; porque toca los puntos más sensibles del hombre como perteneciendo a una porción determinada de la tierra: los sentimientos diversos que suscita la idea de nación y de patria. De la idea de patria, básica y primaria, se pasa, por un enriquecimiento de la conciencia, a la idea de nación. Es en este momento donde comienza a actuar decisivamente la escuela. Sin escuela nacional no hay nación estable. Ella da el silabario de toda la organización del Estado, sin el cual, a la vez, la nación tampoco sería posible.

A la escuela se le ha confiado el enlace entre la patria, la nación y el Estado en la conciencia de los jóvenes y de los niños. Y habría que preguntarle qué uso regular ha hecho

de ese legado inestimable. Ah! Si: ha hecho pedagogía y más pedagogía. Ha confundido el método con el destino. Ha puesto a cada generación, en el mejor de los casos, al servicio de la cultura, en lugar de a la inversa. Sin embargo, la historia de la educación chilena como la nuestra, nos enseña, cada vez que la abrimos, que los verdaderos maestros fueron siempre los que supieron asociar los principios o métodos pedagógicos a un programa de construcción nacional. Hicieron política y de la buena: política educacional, política social, política administrativa.

El maestro, el profesor, deben ser los primeros políticos de cada país. Pueden y hasta deben militar en los partidos políticos, pues solamente así los partidos alcanzarán en la vida nacional la jerarquía que están obligados a conquistar. El niño será, como el joven, militante en la vida de su país, solidario del todo con su curso y su destino. No debe consentirse ese extrañamiento que comporta la inexistencia del ciudadano. El espíritu de ciudadanía debe comenzar a nacer. Por de pronto, lo inmediato, lo posible: ciudadanía en cada aldea; ciudadanía en cada país, ciudadanía moral de toda América, en cuanto posible. Pero partiendo de la base de un ensanchamiento de la más pequeña célula nacional: por eso he citado la aldea. Si el organismo no funciona cabalmente y se admiten sub-entendidos, la existencia de esa conciencia de ciudadanía sólo en grandes centros, llevará a una subordinación peligrosa.

En la vida de cada país, la escuela debe influir un primer credo; la comunidad nacional. Lo digo fundamentalmente para estos años, para esta época. No sé qué podrá sostenerse de aquí a uno o dos siglos. Ahora, la comunidad nacional es la célula de una posible federación mayor; y esta federación mayor es el único camino posible para un ordenamiento más justo, y acaso humano, del mundo. Las democracias no pasan a ser dictaduras por imponer ese espíritu de la comunidad nacional: se dan un contenido. No se ande con remilgos. Si se quiere subsistir como unidad nacional habrá que adaptarse a la época; o permanecer como las divinidades asiáticas, símbolo de eternidad ante la mudanza fatal de las cosas. ¿Es

posible que aceptemos una quietud interna así, nosotros, hijos de la expansión y el movimiento, hijos de grandes y pequeños aventureros, nacidos del impulso creacionista del siglo XIX, quemadores de etapas?

Los americanos estamos elaborando penosamente una parte de la civilización del porvenir. Como verdaderos naufragos en este deshielo de cumbres, tenemos que aferrarnos a lo poco seguro que poseemos. Y este poco es la comunidad nacional a que cada uno pertenecemos.

Las escuelas, desde la primaria hasta la superior, necesitan ahora más que pedagogos, pilotos de ruta, más que filósofos de la educación, hombres de Estado. Es la hora del remo, de la máquina y del timón. Que los artistas de la educación sigan tejiendo sus telas; que ahonden los estudios, elaboren sus métodos, analicen resultados, escriban y difundan sus conclusiones; pero su lugar deberá ser por un largo tiempo el laboratorio en pequeño. La gran masa escolar debe alistarse con un criterio político. Y el criterio político es en América la democracia, que significa: acceso de todos para todo.

Pero antes de concluir quiero decirles una cosa: Que una educación que tenga que afrontar la dura lucha que hoy se nos presenta, no podrá darnos esa bella sensación de Venus saliendo por entre la espuma de las aguas, a que estaba acostumbrado después de los idilios y de las arias de los filósofos de la educación y los doctores de la pedagogía; pero nos dará seguramente el temple y el carácter, la conducta y la forma adecuadas a nuestro actual vivir, y sobre lo cual, otros, más en la paz que estas generaciones obligadas a hacer la guerra, sembrarán en la nueva América, al viento sedante que sucede a todas las tempestades.

II

Después de mi conferencia del viernes pasado se me han hecho diversas preguntas sobre si yo aconsejo la intervención de la política en la escuela, si ésta, por lo tanto, debe ser esencialmente política, relegando lo pedagógico a segundo o tercer término y si el maestro debe ser un militante político.

Como estas preguntas entran en el nudo de la cuestión y como me parecen muy legítimas y oportunas, voy a contestarlas por si alguno de ustedes también se las hubiera formulado.

Cuando digo política no me refiero a los partidos políticos ni a la política de los mismos. Los partidos políticos tienen «su» política, que puede o no coincidir con la política social que debe tener toda escuela. Los partidos políticos tienen o acentúan su política social en tanto tengan o acentúen una política de Estado o de masa. La escuela es uno de los órganos ejecutores de una política social y los partidos políticos pueden ser también otro órgano. Nada tienen que hacer, por consiguiente, los partidos políticos en la escuela. Si un partido político determinado quiere una escuela determinada, su camino es la conquista del poder político en el propio Estado y desde allí fijarla. Es lo que se ha hecho siempre, aunque parezca que no es así: no hay Estado que mantenga una escuela que le contradiga; pero de ello no se deduce que tal escuela que responda a los intereses del Estado esté haciendo política de partidos.

Queda dicho, por consiguiente, que los maestros, aunque políticos militantes fuera de la escuela, no pueden ni deben serlo en la escuela misma; eso sería—lo dije en la conferencia anterior—caer en los errores de la escuela llamada social, que quiere hacer del niño o del joven un líder social en potencia, en pugna constante con el medio, en lugar de educarlo para que de su vinculación íntima con el medio mismo aprenda a forjar las herramientas que le han de servir, en el mejor de los casos, para perfeccionarlo o transformarlo.

Resumiendo: la política de partidos debe estar fuera de la escuela.

Pero, la escuela ¿debe tener una política?

Sí: y la tiene. Desde luego, no podría ser otra que la del Estado o clase social dominante. Una escuela—pongo por caso—que se atreviera a preconizar la subversión en el régimen de familia en una sociedad basada precisamente en ese régimen, no sería de ninguna manera tolerada. De notas candorosas sobre la devoción familiar, casi de una época bíblica

podríamos decir, están llenos en mi país los libros de lectura para la escuela primaria. Y es natural que lo estén.

Lo que debe hacer la escuela—desde la primaria a la superior— es estar atenta a los intereses sociales que debe mantener y hacer progresar y buscar los mejores medios para que ello se cumpla. Voy a dar un ejemplo: el Estado democrático necesita cada vez la capacitación de las masas para obtener de ellas los técnicos que han de mejorar constantemente su estructura, especialmente su estructura económica; ¿qué debe hacer la escuela?: dar al Estado esos técnicos. ¿Qué suele hacer?: formar profesionales, y profesionales para el uso de ellos mismos. Una escuela democrática—como debe y tiene que ser la escuela de todos estos países—tiene que formar también y en gran escala técnicos sociales; técnicos que conozcan a la perfección la economía nacional: producción, industrias, transportes, régimen administrativo, finanzas, etc.

Ese es el sentido político que debe tener una escuela, esa es la técnica y la práctica políticas, el programa político de una escuela. Y desde luego, una parte de la política escolar; podría citar muchas otras, como la relativa a la formación de un espíritu de ciudadanía, que se vigorizaría mediante una conciencia económica nacional, lograda por aquellos otros medios.

Bienvenida, entonces, la definición política de la escuela, que se traduce en la formación de verdaderos ciudadanos, sin lo cual el Estado democrático es una peligrosa ficción social que puede llevar a catástrofes inesperadas.

Creo aún más: que la democracia no podrá subsistir si no se apresura a organizar las escuelas que le enseñen a ella misma las condiciones de su afirmación y de su progreso. Pero sobre esto volveré más adelante.

Las otras preguntas que se me hacían eran si el maestro debe ser un militante político y si lo pedagógico carece de importancia.

Lo primero: el maestro puede o no ser un militante político: eso corre por su cuenta; pero el maestro debe tener una orientación política que le sirva para ir valorando los hechos sociales y políticos del medio. Podrá estar o no en pugna con

ellos, pero debe ir formando su criterio, formarse él mismo como ente político, capacitarse como factor social. El llamado maestro apolítico es un egoísta social. Puede ser apolítico y aún militar en partidos políticos, pues no basta embanderarse para tener una conciencia política. Una conciencia política es siempre una conciencia de masa, de Estado, de clase. Una conciencia política es lo máspreciado para un Estado democrático, y desde luego para cualquier Estado que funde su existencia en la mayoría o la totalidad del pueblo.

La última pregunta se refiere a lo pedagógico. Comienzo por declarar que no lo subestimo, pero tampoco lo sobreestimo. Si en la conferencia anterior me detuve en ese punto es porque veo a maestros y profesores muy bien intencionados caer de bruces sobre la pedagogía, como en esas sumisiones de las órdenes religiosas en que sobre la fría losa, en la humillación del cuerpo comienza la humillación del alma.

La pedagogía—se sabe—es un instrumento al servicio de la escuela. La escuela no cambia con el cambio de los métodos pedagógicos. Los cambios son siempre sociales y la pedagogía, en el mejor de los casos, trata de adivinar o dar con el método que sirva mejor en esos cambios. La pedagogía, por lo tanto, es una técnica y nunca una ciencia. Cuando nos dé la tentación de creer que tal o cual técnica han revolucionado el mundo, tengamos el cuidado de ahondar un poco y veremos que hay otras condiciones de base que permitieron el funcionamiento de esas técnicas. Hoy mismo, si pudiéramos hacer un balance cabal de todas las técnicas logradas en el curso de los siglos se descubriría que ninguna ha revolucionado el mundo, como suele creerse. Las técnicas son formas y nada más, aunque su función incida sobre la conformación social misma.

Bienvenidos todos los esfuerzos que se hagan para mejorar o sustituir los sistemas pedagógicos vigentes, pero sin que ello implique desviar la atención del maestro y del Estado sobre el verdadero alcance de la pedagogía, que no es más que el de contribuir a instrumentar una música dada. Los mentores de la educación no pueden ser, por consiguiente, los pedagogos. Así, los maestros y profesores que los consulten

hacen muy bien si con ello intentan adquirir destreza, pero de nada les valdría para lo esencial de la enseñanza en general y de la educación en particular, que es el buscar formación de conciencia y caminos hacia la vida.

Deseo, con esto, haber fijado mi punto de vista sobre el tema de la conferencia anterior, y paso ahora al tema de la de hoy, que se refiere a los medios posibles para cumplir el programa educacional que he dejado planteado. Programa que podría sintetizarse hoy como de formación y de construcción nacional.

En mi primera lectura he dado mi parecer sobre la orientación que deben tener hoy las escuelas en América, desde la primaria a la superior, destacando su obligado contenido político, no sólo para la defensa de la democracia de cada país sino como medio para afrontar el estado de guerra en que todos nos hallamos y la organización social de post-guerra en el continente. He dicho que todo eso no define la educación sino una educación, la de hoy; que cada momento histórico exige una educación adecuada; que olvidar esto es ir contra las exigencias del medio, es soltar el timón en medio de la corriente.

Esta educación de sentido definitivamente político la han adoptado siempre los pueblos que han querido conservar el contralor de los acontecimientos, o por lo menos hacerlos servir lo mejor posible con relación a sus intereses de fondo. Preconizar hoy una educación abstraída, vacilante, divorciada de la dura realidad que nos atenaza, o una educación de contenido celeste, es entregar la escuela al primer aventurero político de fortuna.

La militancia no perjudica ninguna de las distintas aptitudes humanas. Si bien es cierto que durante el período de guerra no cabe dedicarse a otras artes que las del oficio del momento, no es deducible de ello que el hombre tendrá inconvenientes en reanudar el ejercicio de aptitudes no cultivadas durante un período. Si se admitiera que el solo tránsito de una actividad a otra borra o mutila capacidades cultivadas a intervalos desde milenios, sería no creer en la educación al negarle historia de futuro. El temor nace cuando

se quiere realizar todo lo realizable, en la breve vida de un hombre. Lo que se hace—hay que recordarlo—es siempre para la especie. Por fortuna, el hombre es un artista consumado para desanudar y rehacer. Su mismo baluarte íntimo, su familia, lo suelta y lo anuda varias veces al día. Trabajos o estudios dispersan o miembros de la misma, pero cada noche, por lo menos, se vuelven a juntar las piezas a la luz de la lámpara.

A las generaciones actuantes les han llegado horas de sacrificio. Se estaba acostumbrado a la idea de que los bisabuelos o tatarabuelos habían luchado por nosotros y que ahora nos correspondía, a lo sumo, cultivar la huerta, cosechar en paz, almacenar en seguridad y sosiego. Las luchas nos parecían cosa de leyenda y las admitíamos como un capítulo que debíamos aprender aburridamente de memoria. Una actitud histórica ante los hechos del pasado no tenía sentido para el común de las gentes. ¿Valía la pena tomar partido? ¿No era más provechoso dedicarse al entendimiento recíproco, al acuerdo de intereses y voluntades y vivir en el limbo el mayor tiempo posible?

Las escuelas fueron formándose, así, como un museo de lo estático en lugar de ser un laboratorio de lo dinámico. Recitado del maestro, repetición del alumno. Rarísimos contactos con la contemporaneidad, que es la que impone el sello y modela; modela por las conversaciones de la calle o de la casa, por el cine o la radiotelefonía, por el periódico o la revista. La escuela calla todo eso. Es el muro, el claustro que separa el mundo en que se vive. ¿Por qué no ir educando en la técnica de la vida de igual modo que en la técnica de las artes y las ciencias? ¿Por qué no incluir en todos los programas la media hora en blanco para conversar diariamente, en el aula, en el patio o en el club de la escuela? ¿Por qué no formar verdaderos clubs escolares? Ninguna importancia tendría retrasarse en el ritmo actual de aprendizaje acelerado. Lo que cuenta es desarrollar la capacidad de captar los hechos nuevos que se vayan presentando, no la de dominar tales o cuales hechos. Con frecuencia hallamos niños y jóvenes que han obtenido aprobación unánime de sus maestros y profe-

sores y que, sin embargo, frente a nuevos hechos de la misma disciplina en que descollaron no saben cómo resolverlos. Conocían a la perfección su programa y todos los hechos previsibles de su material; pero la vida está plagada de hechos imprevisibles; y la educación y la enseñanza valen si ayudan a resolver lo imprevisto. Un marino nunca tropieza con dos tempestades idénticas y su éxito está en razón directa de la flexibilidad y agudeza con que emplee sus aptitudes.

Ahora bien: una escuela de orientación nacional y de clarísima definición social, como deben ser las escuelas americanas en este período de organización de nacionalidades y de fusión continental, ¿puede ser otra que la escuela pública? ¿Cabe admitir o proteger la enseñanza privada?

En lo que voy a decir fijo de antemano este distingo: no queda comprendida la enseñanza privada puramente técnica, como idiomas, artesanía, industria y todo aquello en que la actividad privada obra sólo como tecnicismo. La enseñanza privada a que me voy a referir es la formativa, la que participa de los ciclos primario, secundario y superior.

En esos términos, la enseñanza, toda la enseñanza, debe ser dirigida por el Estado. No basta la superintendencia, que es lo usual, o bajo el sistema de incorporación como ocurre en la Argentina. Las escuelas privadas, por buenas que sean, siempre están al margen de los intereses de la nación. No pueden interesarles porque su programa es: o comercial o confesional; o la indiferencia hacia la cosa pública o el subestado dentro del Estado. El adormecimiento o la inexistencia del espíritu de ciudadanía tiene como gran causa la formación de una niñez y de una juventud jamás puesta en contacto, directo, reflexivo y actuante, con el gran todo que es la masa social. La escuela popular, la escuela única—de la primaria a la superior—es el camino seguro para nuestras democracias. La escuela privada, carente de contenido político (niega casi siempre el contenido político del Estado que la autoriza) es, siguiendo una frase muy en boga, la quinta columna de nuestra democracia escolar.

La escuela privada puede exhibir, sin duda, frutos recomendables desde el punto de vista de su eficiencia técnica,

y ha sido en muchas épocas colaboradora del Estado en la enseñanza; pero no ha preparado, ni prepara, para la democracia sino para la aristocracia; forma—digamos—a los pelucos de la educación. Las democracias no han comprendido claramente esto, y en lugar de asegurarse los recursos que han de permitirles crear todas las escuelas que necesiten, sienten repugnancia o disgusto en limitar o intervenir demasiado en las escuelas no oficiales; y en consecuencia, nada de suprimirlas y absorberlas. No quieren ser duras estas democracias. ¡Cuándo se cuidarán de esas ingenuidades pavorosas! ¿Es que la democracia va a ser sostenida por los antidemócratas? La escuela de un país democrático vale en tanto sirve de escuela de democracia. El aprendizaje de su programa escolar no tiene ninguna importancia comparado con el aprendizaje de su programa social. Eso es lo que cuenta. Y las escuelas privadas, comerciales o confesionales, no pueden ser nunca escuelas de democracia.

Otra de las proposiciones que considero indispensables para el nuevo programa educacional es la creación de grandes ciudades escolares; son un excelente medio para contribuir a democratizar nuestros países. Pueden ser pequeños los grupos o unidades escolares a los que se imparta enseñanza, si así conviniera de acuerdo a los métodos más adelantados, pero los grupos deben ser una parte de grandes masas; que el todo social esté presente en grandes agrupaciones. Buscar lo contrario es propio de una clase social aristocratizante. Las ciudades universitarias, por ejemplo, modificarían en nuestros países cuestiones de fondo y de forma de nuestra vida social, económica y política. Baste recordar que las economías sur y centro americanas son esencialmente agropecuarias y de industrias extractivas. Sus regidores trasladan el poder económico familiar de generación en generación; no existen esos bruscos cambios de poder de individuo a individuo, de grupo a grupo; el clan familiar continúa por decenios y hasta por siglos. Los grandes países industriales, en cambio, operan económicamente a grandes saltos y actúan por sus sindicatos comerciales en la vida política de su país. Nuestras más poderosas familias para actuar en la

vida política ilustran y doctoran a sus hijos, y la Universidad llega a ser, así, un instrumento de penetración política; el más alto instrumento. De ahí esa justificada resistencia en todas las clases conservadoras con respecto a la creación de las ciudades universitarias, que darían a la juventud no sólo una mayor capacidad técnica por el mejor empleo de sus recursos, sino una mayor capacidad para comprender el fenómeno social y actuar, en consecuencia.

La Ciudad Universitaria permitiría, fundamentalmente: una mayor comunidad nacional; mejor calidad y mejor aprovechamiento del profesorado; utilización racional de los distintos edificios; biblioteca centralizada; espacios libres y cubiertos para esparcimiento físico y mental; empleo adecuado de los recursos de sostenimiento. La Universidad sería así un órgano del Estado y de la nación, a cuyo servicio los estudiantes serían puestos desde el primer día de entrada, en la medida de sus capacidades y conocimientos. Es absurdo que hasta los 24 años en que, aproximadamente, los jóvenes terminan sus carreras universitarias, estén encerrados en su disciplina sin dar el menor esfuerzo al país que les permite convertirse en sus obreros más calificados. No se trata de agregar a los burócratas de oficio a cargo del Estado otros burócratas. Los servicios deben constituir una prestación recíproca de servicios; más claramente aún: el universitario debe adscribirse a su carrera del mismo modo que el soldado de una democracia se alista en las filas del ejército para cumplir su servicio militar obligatorio. La juventud universitaria perdería ese aire embotado para toda otra cosa que no sea de su disciplina. Agréguesele a la particular de su ciencia y su técnica una disciplina social y se habrá transformado, al mismo tiempo que a la mejor juventud de cada país, la fisonomía de la nación entera.

Nada se perdería, y sería mucho lo que se saldría ganando. La administración de un país—pongo por caso—está llena de fallas de mecanismo en su funcionamiento. ¿Quién repara eso? Si alguna vez se piensa en ello se recurre al arbitrio de un especialista extranjero, que nunca puede estar identificado con el país. ¿Resultado? Lo sabemos de sobra: o lo arbi-

trario o lo opaco. Y, ¿la administración se conmueve por ello? Sigue como si tal cosa. Si en nuestra casa el más insignificante caño de plomo pierde agua, ponemos el grito en el cielo si el plomero no acude en seguida a repararlo. Pero si la administración se ahoga, nadie se mueve de su asiento.

Adscribir de lleno a la vida del país a la juventud universitaria, movilizarla con ese fin y darle una base cada vez más popular, es una de las tareas urgentes del momento. La democracia ocupará así, cada vez con mayor eficiencia, puestos de comando en la vida nacional, y tendremos así los mariscales de 25 años de los grandes países que supieron ganarse siglos de historia.

Como consecuencia de su democratización, la Universidad extendería el campo de acción y sus programas; comprendería técnicas mayores y menores, especialidades no comprendidas, etc. En lugar de las clásicas líneas rígidas: derecho, medicina, filosofía, ingeniería, sus estudios podrían ser organizados en tres fases: escuelas técnicas, cátedras y academias.

Las escuelas técnicas actuales podrían subsistir y ser aumentadas. Serían los suyos títulos técnicos exclusivamente. Para ser títulos científicos sería necesario, en un estudio complementario, adscribirse al trabajo de las cátedras, sin término de años pero sí con término de ciertos trabajos. El universitario de la Cátedra estaría en la misma condición que el obrero calificado del taller: debería no sólo aprender a producir bien sino a mejorar alguna de las técnicas existentes y llegar al conocimiento cabal de la ciencia a que la técnica practicada pertenece. El título que otorgaran las escuelas técnicas y las Cátedras serviría sólo para el desempeño oficial de las mismas, respectivamente, y la tarea privada anexa.

Por sobre las escuelas técnicas y las Cátedras estarían las verdaderas academias, no las actuales, que no prestan ningún servicio a la Universidad a que están pegadas. Las nuevas Academias serían los centros del saber especulativo, los laboratorios de altos ensayos, fruto de auténtico afán de sabiduría.

Las cátedras universitarias son hoy punto de acción o de exposición de una materia o de una disciplina a la cual sirven.

Propongo lo inverso: que la cátedra sea la célula de estudio a la cual sirven una o varias disciplinas. Una o varias. El progreso creciente de la ciencia, del arte y de la técnica ha hecho, desde hace tiempo, que especialistas de campos diversos concurren a asegurar y proseguir el adelanto iniciado. Si se parte de la disciplina como centro, el contacto es difícil y el crecimiento, lento. La cátedra toma el problema—el problema es todo—y lo encara con los recursos a su alcance.

¿Qué ventajas tendría este sistema sobre el actual?

Una primera: reducción y fijación del campo de actividad del estudiante: en el ritmo, por gradación racional de etapas (primero el saber técnico y aplicado; luego, el experimental; más tarde el especulativo). Otra ventaja: concurrencia de las distintas disciplinas al estudio y solución de problemas técnicos y científicos en las cátedras, que no serían exclusivamente de tal o cual disciplina, y que podrían ser, según los casos y no en forma permanente, de una disciplina o escuela más que de otra. Otra más: posibilitar, a su tiempo, el desarrollo del saber científico y del saber filosófico, necesarios para dar impulso no sólo a la Universidad sino al cuerpo social de que forma parte.

Las cátedras deberán ser, a mi juicio, la nueva célula universitaria. Han de corresponderle, especialmente, tres actividades: la de biblioteca y laboratorio; la oral, que equivale a la clase para el grupo de los interesados en el problema; y la de inter-relación y extensión universitarias, por el acercamiento a los problemas de las otras cátedras en el ambiente universitario y el social.

Técnicos en bibliografía tendrían que ser formados. Conocedores de la bibliografía existente sobre una materia, reemplazarían al profesor en lo relativo a una información adecuada. Sería, realmente, el hombre ficha, cuya importancia conocen o adivinan todos aquellos entregados con fervor a una ciencia o a una técnica», pero sin tiempo para el examen de la documentación existente. Repetir la lección tendría, entonces, un sentido muy distinto del actual. Se sabrían contradicciones que hoy no aparecen, se descubriría un presente y un pasado en el relato y conocimiento de los

hechos, y el estudiante se desprendería de lo puramente mne-
motécnico y entraría en la historia viva.

La extensión de la cátedra a otros campos que el de la actividad diaria, permitiría descubrir conexiones inesperadas. La cátedra, como célula universitaria, formaría parte de un órgano integrante del cuerpo universitario y social. La cátedra no sería propiedad de un docente, ni de varios, sino del conjunto universitario. Los profesores se alternarían y se asociarían según los temas a estudio; y lo mismo los alumnos. No habría división absoluta en éstos, como ocurre ahora, en lo relativo al trabajo, aunque la hubiera con relación a la disciplina o ciencia particular que cada uno cultivara. Profesores y alumnos estarían entregados a las tareas de laboratorio o bibliotecas, o bien a la de exposición y crítica de lo aprendido, o a un problema extrauniversitario, que requiere el concurso de los hombres que la institución cobije.

Las Cátedras cumplirían, fundamentalmente, una misión de información y de educación colectivas que las convertiría, en el hecho, en uno de los activos órganos del Estado. No hay problema que afecte a la vida de un pueblo que no tenga su raíz o su reflejo en la vida universitaria. Precisamente se ha llegado a la formación de estos centros de cultura porque representan—aunque no lo cumplan—una aspiración de ordenamiento colectivo de un nivel más alto. Las Cátedras, por su mayor flexibilidad que las disciplinas actuales estarían en condiciones de enriquecer y acelerar el progreso cultural del país. Y la Universidad habría cumplido una auténtica obra de cultura.

Las Cátedras, además, pueden ser variables en número en la universidad. Crecen y decrecen de acuerdo a las necesidades. Su obra se registra y puede ser comprendida por otra más amplia o sustituida por otra más perfecta. El mismo problema del momento puede determinar su organización o su caducidad. Es el vivero natural del espíritu universitario, es la Universidad misma en lo amplio y en lo profundo. Parte de la técnica, apunta a la ciencia, pero mira de frente al hombre. La Cátedra es la entidad social dentro del sistema universitario, sin dejar de actuar con el rigor que cada disciplina

o cada problema le impongan. Por su vinculación íntima con el medio, sigue el ritmo del crecimiento general, atiende sus necesidades, incluso las económicas, sanitarias, las de servicio social en términos generales, las políticas, las técnicas, las de orden nacional. Forma los estadistas porque es la que fusiona la especialidad con las necesidades del ambiente, con las exigencias del ideario colectivo. Mediante ella, la ciencia y la técnica cobran un alto sentido humano. ¿Pero bastaría un cambio de forma en la estructura universitaria para obtener tales beneficios?

En absoluto. Es necesario, ante todo, la voluntad nacional. La voluntad de extraer del medio en que vivimos como un cuerpo político, las directivas para nuestro crecimiento.

El Colegio Libre de Estudios Superiores de Buenos Aires se ha propuesto en estos últimos tres años estudiar la realidad argentina, comenzando por la de su educación y economía. No estudiarla simplemente como una documentación más, sino con espíritu de militancia en la vida nacional. Para ello ha formado grupos de estudiosos—no numerosos todavía—y ha fijado la orientación de esos grupos, que constituyen lo que llamamos cátedras, con un programa de acción bien definido y bajo el signo de una figura que evoque en el pueblo toda una política. Así, a la cátedra de Educación le hemos dado el nombre de Cátedra Sarmiento, y a la de Economía Argentina, el de «Cátedra Lisandro de la Torre», el único estadista que tuvo mi país en lo que va de siglo, y el único parlamentario que supo levantar bandera, a su tiempo y sin titubeos, por la emancipación económica nacional. A esas dos Cátedras, ha seguido la organización de otras: así la Cátedra de estudios filosóficos Alejandro Korn; la Cátedra Mitre de Estudios Históricos; la Cátedra Juan María Gutiérrez de estudios literarios; y otras que no llevan nombres como las de estudios agronómicos y la de orientación e investigación artísticas, por no contar nuestro país con figuras de significación que hayan fijado una política en la especialidad respectiva.

Nuestras cátedras tienen, por consiguiente, una definición política, como corresponde al momento en que vivimos; y

sin embargo, no hacemos política de partidos. El problema que nos preocupa a través de ellas es, en definitiva, un problema nacional, bien que en su expresión económica, educativa, artística, histórica, etc. No limitamos la actividad de la cátedra a los problemas que preocupen a la nación o al medio social, porque no somos, exclusivamente, una escuela de estudios nacionales.

Creemos que dedicarse con ahinco, en cada país de América, al estudio de los problemas nacionales es tarea primordial para los universitarios. Hoy se antepone ya, en términos de urgencia, a las exigencias de la disciplina y de la profesión en que se trabaja. Aunque dispusiéramos de la más equilibrada brújula social para orientarnos, de nada nos serviría, porque carecemos de un mapa nacional. Un mapa en el que estén fijados todos los valores del país: geográficos, económicos, humanos, cultural, histórico, político, social; un mapa por el que adquiriéramos una pronta y justa conciencia de lo que tenemos, de lo que somos y hacia dónde vamos, pues los hechos nos imponen rutas que no percibimos en el tráfico de la vida cotidiana. ¿Qué es, potencialmente y en acción, cada país de América? ¿Qué similitudes o diferencias se tienen con otros del continente? ¿Qué ruta se sigue? ¿A qué conduce tal o cual política?

Suele no haber una conciencia colectiva, casi ni lejana, de todo esto. Algún estudioso determinado conoce seguramente, aquí y allí, su especialidad, pero no domina, ni siquiera, el campo de la ciencia que cultiva, en su aplicación sobre el propio terreno nacional. Carecemos de verdaderos técnicos en la economía nacional, y por ende de medianos estadistas. Y esto desnaturaliza el concepto de lo nacional.

Lo que el Colegio Libre de Buenos Aires ha pensado que debe hacerse en la Argentina, todos los americanos podrían hacerlo mediante la creación de escuelas de estudios nacionales. Escuelas así, capacitarían para conquistar una mayor conciencia nacional; darían una medida justa de su realidad nacional, formarían al técnico del municipio y del Estado; serían, a la vez, y entre muchas otras cosas, las escuelas del empleado público.

En la organización de esa escuela cabría ensayar el sistema de cátedras. Los estudios nacionales no pueden quedar comprendidos en tal o cual disciplina; comprenden una o varias, según los casos. Y otras veces nada tendrían que ver, sustancialmente, con las prácticas y la teoría universitarias. Las cátedras se formarían con el problema, caducarían con él o le sobrevivirían. Cuando su organización hubiese madurado debidamente, el plan señalado para la propia universidad: escuelas técnicas, cátedras, academias, se ensayaría.

La Universidad podría ser el organismo tutelar de esta nueva Escuela, tanto por la significación que tiene como el más alto órgano de cultura nacional, como por ser el que dispone del profesorado de más alto nivel cultural y técnico. Podría, no obstante, completarse los cuadros de profesores con especializados en determinadas disciplinas de evidente interés nacional, técnicos algunos sin título profesional, pero cuyo consejo puede ser valioso.

La Escuela de Estudios Nacionales debe formar los asesores de los cuerpos deliberativos, los técnicos y los empleados calificados de la administración pública; debe servir al Estado, en definitiva, en todas aquellas actividades que por imperio de leyes u ordenanzas especiales, como las de la Justicia, no estén ya reservadas.

A la eficiencia en su ordenamiento interno y en su proyección social, el Estado habría logrado con la creación de una escuela así el instrumento de penetración política estadual cada vez más necesario en los días azarosos que debemos vivir.

Si cada país del continente organizara también una escuela de estudios nacionales, la unidad cultural y económica interamericana podría ser planteada por primera vez sobre bases reales.

Todos los discursos que pronunciamos mientras, sobre la unidad de lazos entre los países del continente, su común origen histórico, no serán más que palabras de buena voluntad. Un continente se forja sobre los hechos; somos apenas un contenido, de cuyo inventario sólo tenemos, todos, una noción imprecisa. Comencemos a hacer el recuento, con ánimo de llevarlo a buen fin. Del conocimiento y valoración de cada

realidad nacerá la conciencia nacional y por ese camino se sabrá hasta dónde y cómo las Américas forman un continente. Las democracias tienen con esa clase de escuelas la posibilidad de acercarnos al concepto de la ciudadanía de América sobre la base del acuerdo de las ciudadanía nacionales.

Me propuse plantearles a ustedes estas sugerencias como lo hubiera hecho en mi tierra y en esa mi segunda casa que es el Colegio Libre. No sé si para que las cosas se hagan es necesario no ir tan directamente. No sé, tampoco, si estas cosas pueden parecerles lejanas o utópicas. De todos modos, creo que es bueno haber señalado la importancia que una escuela así tendría en estos momentos. La democracia ha ganado siempre sus triunfos resonantes en campo abierto o luchando en las calles. Ha sido valerosa y fuerte para lograr sus conquistas. Que sea diestra también para asegurar y extender la permanencia de su dominio.