

Capítulo IV

La instrucción pública

En el largo capítulo que el autor consagra al proceso de la Instrucción pública, se señalan sus tres elementos: la herencia colonial y las influencias francesas y norteamericana.

Naturalmente, en el balance de la herencia colonial sólo se indica el debe y no el haber. Sabemos los aspectos desfavorables o defectuosos de la educación colonial que constituyen ya un clisé en la sociología americana. Lo interesante habría sido señalar los puntos luminosos en ese cuadro de sombras. Estos son cuatro. Es el primero la educación misionaria. En los capítulos relativos al problema de la tierra y al religioso, Mariátegui se refiere con simpatía a la obra misionaria. Lógicamente debió considerarla también en el capítulo de la Instrucción pública. Vasconcelos no ha vacilado en declarar en *Indología* que toda obra de educación popular, principalmente de educación indígena, tiene que seguir las trazas de los misioneros y que su esfuerzo no ha sido superado *ni siquiera igualado*. La educación misionaria revistió un aspecto económico, un aspecto práctico. No se trató simplemente de enseñar a los indios la religión cristiana, sino las artes y los oficios, dentro de la técnica de esa época. Es el segundo el contrapeso que tuvo la educación aristocrática oficial en el sentido democrático que a la alta enseñanza dieron los colegios religiosos. Mientras que el rey excluía de la enseñanza superior a las razas de color, éstas eran acogidas en los colegios de las órdenes religiosas. Vale la pena insistir en este punto, presentando un testimonio incontestable: el de los interesados. Dice una nota del folleto publicado en Lima en 1812 con los discursos pronunciados en las Cortes de Cádiz en defensa del voto de los mestizos: “No hay una sola aula de latinidad y retórica en que no se enseñe indistintamente a los niños y plebeyos sin

exceptuar a los indios, castas y morenos. Hay también varios colegios y universidades pontificias pertenecientes a las órdenes religiosas en los que se enseñan la filosofía y la teología a los jóvenes de toda clase y color y nacimiento... Los cuerpos religiosos de esta ciudad nos han preservado de la ignorancia a que estábamos condenados por la falsa política del siglo”.

El tercer punto señala algo común a la educación aristocrática del Estado y a la democracia de la Iglesia. Es verdad que a ambas les faltó atender a las ciencias experimentales y de observación y que en el período de decadencia la sutileza y el verbalismo fueron manifiestos. A pesar de estas degeneraciones, la educación escolástica sobresalió en dos disciplinas fundamentales: la Lógica deductiva y la Etica. Ha recordado Lasserre, en sus recientes conferencias en la Sorbona sobre el neotomismo, que la Escolástica era un fuerte entrenamiento para el raciocinio, para el análisis y la precisión verbal. Por lo que se refiere a la Etica, se impone el contraste entre sus claros y sólidos principios y la desorientación de los tiempos modernos, que Faguet califica como la *dimisión* de la Moral. Nosotros, por las ciencias experimentales, tenemos mejores instrumentos objetivos, mas, en muchos casos, los dos valores subjetivos tan esenciales: un claro raciocinio, un recto criterio ético, son, en los hombres modernos, inferiores a los de anteriores generaciones. La época colonial, como la Edad Media, no tuvo ciencia experimental, pero tuvo una Filosofía. La época actual tiene ciencia, pero carece de Filosofía. No puede llamarse tal, sobre todo desde el punto de vista ético, la infinita variedad de creaciones subjetivas, verdaderos poemas metafísicos que nos han conducido a la más completa anarquía espiritual desde Descartes hasta hoy. La gran obra del futuro será la conciliación entre la ciencia moderna y la *Philosophia Perennis*. Pongamos, pues, en el haber de la herencia colonial la concepción ética de la vida y el fuerte sentido de los valores absolutos. Era natural que a mediados del siglo XIX, utilitario, materialista o agnóstico, se desdeñaran como un mito aquellos valores. La situación ha cambiado totalmente el siglo XX. La Filosofía se orienta otra vez en Alemania y en Francia hacia lo absoluto, hacia los valores eternos. No podemos repetir en el siglo XX la apreciación sumaria, unilateral y dogmática de la Filosofía medioeval del agnosticismo y del materialismo del siglo pasado. La tragedia del materialismo histórico y del socialismo integral es la de haberse plasmado dentro de una concepción, hoy anticuada, de las relaciones entre la ciencia y la religión, de la experiencia y lo absoluto. En la época de Marx y de Renán (1), se creyó que la ciencia reemplazaría a

¹ El Manifiesto Comunista, y l'Avenir de la Science son de 1848.

la Filosofía y a la religión. El estupendo progreso científico de los últimos ochenta años ha revelado que el misterio no ha muerto, como creía Berthelot. Los más altos representantes de la ciencia, señalando sus limitaciones, no la creen incompatible con la religión. No debe ignorar el autor de la *Interpretación de la realidad peruana*, tan bien informado sobre el movimiento de las ideas europeas, la respuesta de los cuarenta sabios de la Academia de Ciencias a la célebre *enquête* de *Le Figaro*, sobre las relaciones entre la religión y las ciencias; y las recientes y famosas

Declaraciones del profesor Eddington, uno de los más grandes astrónomos y físicos ingleses, acerca de los mundos visible e invisible. No todo es, pues, ciencia experimental y técnica, como lo quiere el socialismo; sobre la ciencia está la filosofía; sobre la técnica, el espíritu.

Aun respecto de la orientación experimental cabe hacer una reserva; y aquí viene el cuarto punto. Al finalizar el siglo XVIII se intenta una reforma en la enseñanza universitaria. Ello se origina en los injustamente olvidados proyectos de la Junta de Aplicaciones de los bienes de jesuitas, de 1772, que sugerían un programa innovador experimental y nacionalista. Este programa se realiza, años más tarde, en los colegios carolinos. La orientación intelectual de fines del siglo XVIII es inductiva, experimental, económica, nacionalista, y de nuevas disciplinas sociales. Es una especie de renacimiento al finalizar nuestra Edad Media; y como renacimiento un movimiento de realismo científico económico y nacionalista comparable al del antiguo *Mercurio Peruano*, tan admirado por Humbolt. Nuestra obra, en la República, exigía proscribir la sutileza y el verbalismo, la exageración deductiva, y destruir los marcos aristocráticos de la enseñanza del Estado. Sin necesidad de hacer importaciones violentas e integrales, y conservando las disciplinas lógicas y éticas, cabía revivir para la instrucción popular el sentido tópico, la orientación al dominio de la tierra de las primitivas escuelas misionarias, y acentuar en la instrucción superior la orientación realista de los últimos tiempos. Al lado de esta obra de continuidad histórica, pudo agregarse la adaptación de los mejores modelos extranjeros.

No fué el sistema francés el primeramente imitado, a raíz de la independencia. La fiebre imitativa en América se orientó hacia el método de Lancaster; se le atribuían virtudes prodigiosas. Se vivió, además, dentro del mito del alfabetismo, cuando la enseñanza simplemente *literaria* no salvaba el problema. Llama la atención el contraste entre la ineficacia de las medidas adoptadas y la absoluta fe en que pronto no habría analfabetos. Es conocido que las primitivas constituciones exigían para la ciudadanía el saber leer y

escribir; pero con la reserva de que tal exigencia no sería efectiva sino desde el año 40. Se creía que en esa fecha los indios habrían alcanzado ese grado de instrucción.

El primer gran esfuerzo hacia la organización general de la Instrucción pública se debe a Castilla y es el de la ley del 61. El autor omite referirse a él, obedeciendo inconscientemente a su tendencia a aminorar la influencia de las personalidades dominadoras de nuestra historia: Castilla y Piérola. Aquella ley tuvo dos méritos: uno, elocuentemente señalado por el Dr. Villarán, la centralización, base de la eficacia del sistema; y otro (a pesar de inspirarse en el modelo francés), el respeto a la autonomía universitaria, que salvó a esta institución del anquilosamiento burocrático. No bastaba una buena ley. La instrucción popular en el Perú demandaba un esfuerzo apostólico. Apagada la mística misionaria, necesitábamos místicos laicos del tipo de Sarmiento. Además, en ese momento nos habría convenido para la instrucción, no el modelo francés, sino el modelo americano, de mayor sentido realista, orientado hacia la producción y la eficiencia. Fervor apostólico en el impulso y sentido realista en la técnica, es lo que llevó Sarmiento a su genial obra. Este recuerdo, en triste contraste, nos conduce a apreciar las deficiencias de lo nuestro, La ley del 76 agravó los males de la orientación académica, con la ineficiencia directiva, al descentralizar la Instrucción pública y entregarla a las municipalidades. El autor no encuentra, al estudiar los defectos de nuestro sistema, sino una explicación: el carácter feudal de nuestra sociedad, que repite como un *leit motiv*. Y el hecho de que nuestra Instrucción pública ni tuvo un carácter aristocrático. Para explicarnos el fracaso, basta observar su falta de sentido realista. Ultrademocrática era la ley del 76, que ponía a las escuelas en manos de los municipios, fruto del sufragio popular. Ultrademocrático era el movimiento empeñado en generalizar la instrucción media, en lugar de las escuelas prácticas o las primarias superiores. Fué sincero el deseo de nuestros padres de difundir las luces, y de hacer accesibles a todos la enseñanza media y la enseñanza superior. Es precisamente, la exageración de tal tendencia la que produjo la crisis profesional.

No es inconveniente el modelo secundario francés, hasta hoy el mejor del mundo, para los colegios preparatorios de la universidad. Lo absurdo fue mantener un tipo único de colegio, con sacrificio de las escuelas especiales con orientación directa hacia la vida.

Al fracaso de una imitación integral del sistema francés, sucedió, por obra de nuestro espíritu simplista, el de la imitación integral (instrucción media y primaria) del modelo americano, a principios de este siglo. Mariátegui no

puede ocultar sus simpatías por esta tentativa. No nos sorprende. Los socialistas condenan al capitalismo, pero viven en una constante admiración de sus métodos y orientaciones. El sistema popular- la Grammar School- de los Estados Unidos, es excelente. Su seducción debió ser grande en la época de Sarmiento y Horace Man, en que palpitaba todavía la vida simple y pintoresca de los *pionners*. Aunque tardía, la imitación de ese modelo para nuestra instrucción primaria era buena y posible. ¿Puede decirse lo propio respecto a la instrucción media? La comparación reciente hecha por Fisher, entre la *High-School* americana y la *High School* inglesa, resulta desfavorable para la primera. En la escuela americana hay un sentido igualitario, toscamente nivelador, que sacrifica las capacidades excepcionales al término medio de los alumnos. El criterio de la selección no es un criterio aristocrático: el progreso de la sociedad consiste en el máximo rendimiento de las mejores inteligencias. Al error de esta imitación unilateral americana, se agregó otro procedimiento, se creyó que sólo podrían introducirse métodos americanos por medio de funcionarios americanos, que no siempre resultaron adaptables al medio. Atribuir el fracaso de la orientación americana a nuestra estructura social, es sencillamente arbitrario. Solamente puede haber dos causas de este fracaso: la falta de una colaboración del gobierno, y, en algunos casos, la inadaptabilidad del personal tardío. Idéntico o peor fracaso se realizaría, establecido el socialismo, en condiciones semejantes.

El prejuicio socialista explica las equivocadas afirmaciones del autor, respecto del proceso general de la Instrucción pública. Un nuevo factor de orden sentimental agrava esta desviación cuando trata de la reforma universitaria. Ese factor es su inocultable antipatía a la generación novecentista. Afanosamente se empeña en atribuir el movimiento de renovación en América a la agitación universitaria argentina. Insiste en considerar que el nuevo programa de reformas en el Perú data sólo de 1919, omitiendo inexcusablemente los movimientos universitarios de 1905 a 1908. Dando más franca expansión a sus sentimientos, acusa a la generación futurista de haber marcado una orientación conservadora y de *hegemonía civilista* en la universidad. La generación novecentista apareció en la universidad cuando ésta, por obra de maestros a quienes trata con simpatía justificada: Prado y Villarán, había orientado a la universidad hacia el positivismo. Esa generación, bajo la influencia de aquellos maestros, representó evidentemente una rectificación del positivismo de la simplista y primaria ideología radical. Dos elementos de valor positivo había de adoptar esa generación: la acentuación del nacionalismo en los estudios y la

rectificación del positivismo en consonancia con el renacimiento idealista de las corrientes modernas en Francia, Alemania e Italia. En ese sentido, dicha generación fue esencialmente reformista. Llevó incluso al claustro un sentido de seriedad, de vocación científica, de aplicación estudiosa. Había en la juventud de ese tiempo un sincero deseo de aprender. Bajo la presión de esa exigencia se abrió la biblioteca universitaria y se encargaron revistas extranjeras. El ideal de los alumnos era no sólo dar buenos exámenes, sino coronar su carrera con una buena tesis. Este trabajo absorbía tanto tiempo o más aún que la asistencia a las clases. Las tesis fueron originales contribuciones de carácter esencialmente nacionalista; más que monografías, verdaderos libros, en muchos casos representaban un gran esfuerzo de inteligencia y de voluntad. Esta fue una reforma silenciosa como todas las grandes reformas, sin bullas callejeras y sin agitación demagógica. La generación que pasó por la universidad de 1900 a 1910 fue un gran estímulo para los maestros mismos, renovó completamente nuestro ambiente espiritual y no se limitó únicamente a esta función de orden intelectual. En su debido momento inició una política de protesta contra los catedráticos rutinarios e incapaces. Tal fue el movimiento de 1905, de mucho mayor mérito que el de 1919, porque la rebelión universitaria en aquella época no tuvo el apoyo de la situación política; al contrario, el gobierno tenía esenciales vínculos con algunos de los catedráticos tachados.

El Congreso de Montevideo dio a la generación novencentista una oportunidad para formular sus ideales en lo que se refiere a la reforma universitaria. Apenas, de pasada y en forma equívoca, refiérese Mariátegui al Congreso de Montevideo, olvidando que el verdadero programa de reforma universitaria continental comienza en él. En efecto, aquel Congreso proclamó: 1º, la condena de la disertación, y el establecimiento del conversatorio universitario; 2º, la abolición del examen; 3º la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad; 4º, la preparación especial para la carrera del profesorado; y 5º, la docencia libre. Los dos primeros principios, los que atacaban a fondo la reforma, fueron iniciativa de la delegación peruana, la cual tuvo, además, participación decisiva en el apoyo de la propuesta uruguaya sobre la docencia libre y participación de los estudiantes en el gobierno, y la propuesta chilena, relativa a la formación del instituto pedagógico. Atribuir, pues, a la agitación posterior argentina y al movimiento del 19 en el Perú la iniciación de aquel programa reformador, es injusto. El Centro universitario en el Perú se fundó a raíz del Congreso y en él se iniciaron los debates y la propaganda a favor de aquellos principios.

Poco tiempo después, los leaders de esa generación universitaria llegaron a ser maestros y todos ellos trataron en sus cátedras, que desempeñaban muchas veces sólo con un carácter interino, de introducir métodos y nuevas orientaciones. Los decanos que se eligieron para las facultades de Letras y Jurisprudencia, los citados doctores Prado y Villarán, tuvieron como principal sostén en sus iniciativas aquellos elementos nuevos. Hubo en las mencionadas facultades criterio amplio en el reclutamiento del profesorado. Ni prejuicios de clase, casta o partido, presidieron la selección del personal. Los nuevos nombramientos, en su mayoría, casi en su totalidad, recayeron en jóvenes de indiscutible competencia. Que algunos de ellos tuvieran apellidos históricos, no fue su culpa; ni ello era un desdoro para el país y para la universidad. A pesar de la renovación que suponía la política seguida por los nuevos decanos u los nuevos catedráticos, faltaba mucho por hacer. Quedaban todavía algunos catedráticos rutinarios o anticuados. Contra ellos se dirigido el movimiento universitario de 1919, que, además, abogó por la implantación inmediata del justo principio de la participación de los estudiantes en la enseñanza. No es cierto que los catedráticos jóvenes no participaran en ese movimiento. Podían ellos no haber simpatizado con la agitación política (2) que le precedió, pero es evidente que tenían que aprobar un programa que en sustancia era el suyo. Algo más; los candidatos de la revolución universitaria para reemplazar a los tachados, pertenecían a la generación novecentista. Había, sin embargo, un punto, en el programa de 1919, el único en que éste avanzaba sobre el de 1908, que era a todas luces inconveniente: la abolición de las listas. Era una prima a la pereza e importaba una acentuación del estéril ajeteo alrededor de las elecciones universitarias. En la universidad había dos males que combatir: el catedrático rutinario y el alumno perezoso, inerte en la clase o en la biblioteca o ausente de ella; pero activismo y presente en los círculos eleccionarios, verdadero tipo de *politicien* que, no pudiendo basar su influencia en el estudio y en su labor intelectual, la buscaba en el éxito de menudas intrigas. No obstante esta reserva, es evidente que el movimiento universitario de 1919 estuvo bien inspirado. El Congreso del Cuzco, realizado en el año siguiente, dió carácter nacional al programa invocado, reiterando la actitud de los Congresos que sucedieron al de Montevideo, respecto a la vinculación de la universidad con las masas populares y respecto a la defensa de las libertades públicas. En estricto e imprescindible cumplimiento de ese acuerdo, la juventud universitaria de Lima y de provincias acogió el movimiento,

² Agitación inconcebible a favor de Leguía, a quien se proclamó maestro de la juventud.

extraño a toda vinculación de política personalista, que iniciaron algunos catedráticos en 1921. Para juzgar tal movimiento nos falta perspectiva histórica. Poco a poco van acumulándose los hechos y resaltando la intención rectísima de los que actuaron en esa fecha. El haber condenado el movimiento de 1921 no impide al autor hacer el elogio del suscitado dos años después con motivo de la política religiosa del gobierno y que tuvo, por cierto, un programa menos importante desde el punto de vista nacional. A pesar de haber calificado de reaccionario al grupo encabezado por Villarán, no puede negar que ese grupo siguió una política reformista y de simpatía hacia el alumnado, después de arreglado el conflicto con el gobierno. En realidad, la renovación universitaria estuvo encarnada desde entonces en la unión que se estableció en 1921 entre el grupo de catedráticos reformistas que dirigía Villarán y el alumnado. Su programa significaba nuevos métodos en la enseñanza, autonomía en la universidad frente al gobierno, y condena, por parte de ésta, de todo régimen personal. El escritor socialista se empeña inútilmente en dislocar este programa único y en separar la obra de los catedráticos jóvenes y la de los alumnos. No puede dejar de aludir a la expulsión de los alumnos de Trujillo, a las medidas represivas contra los de San Marcos, al retiro del propio doctor Villarán; pero no señala la estrecha conexión de estos acontecimientos. Concluye su capítulo referente a la universidad, haciendo una confrontación del programa de reforma en sus puntos esenciales y el estado actual de la universidad. Alejado del país hace ocho años, carezco de los datos suficientes para pronunciarme sobre esa confrontación: pero sí estoy profundamente convencido de que, aún siendo cierta la pintura que traza, no era su remedio la burocratización de la universidad por su absoluto sometimiento al gobierno. La universidad sólo podrá reformarse por obra del profesorado joven, en cooperación con los alumnos, manteniendo su dignidad, su autonomía y la conciencia de su misión nacional. Hemos tenido oportunidad de analizar en otro estudio, publicado en La Reforma Social, el nuevo estatuto y de probar que la universidad no queda francamente, como en el sistema francés, sometida a la dirección responsable del ministro de Instrucción Pública, sino al manejo anónimo y profano de un Consejo de amigos del Presidente de la República. El autor elude dar una opinión a fondo sobre el Estatuto, pero lo vence, al fin, su simpatía por la atentatoria medida, y nos dice que el Estatuto tiende a la docencia especializada y es un instrumento legal de la transformación técnica de la enseñanza. ¡Cuestión de gustos o de simpatías!

Me es forzoso referirme en este ensayo a la interpretación que ha hecho el autor, de algunos conceptos míos sobre la universidad. Las frases de que

la universidad representa el lazo de unión entre la República y la Colonia y encarna nuestra continuidad histórica, le sirven de asidero para su gratuita afirmación de que la universidad ha sido dominada por el espíritu y la aristocracia colonial. Al emplear aquellas expresiones, no he podido insinuar la estagnación de la universidad. Las palabras deben interpretarse de acuerdo con las ideas reinantes. No digo un lector de Bergson, habituado al sentido dinámico de la palabra *continuidad*, pero los mismos ya rezagados discípulos de Spencer tienen que interpretar esa palabra y la expresión lazo de unión en un sentido evolutivo. El escritor socialista poseía, pues, el criterio del *lenguaje ambiente*, para dar a mis palabras un sentido recto; si no había tenido la oportunidad de leer mi trabajo “La Historia y el Espíritu Nacional” (1908), en que definí claramente lo que entiendo por tradicionalismo evolutivo. Que la universidad es el lazo de unión de la República y la Colonia, se debe a un hecho que quiere ignorar el autor: la reforma de la universidad a fines del siglo XVIII. En la historia de la universidad en el siglo XVIII hay dos períodos: el de la decadencia escolástica y el de la enciclopedia. Ninguna reforma se crea de la nada, ni es fecunda si se debe a una absoluta imposición exterior. La continuidad histórica que yo asigno a la universidad, se debe a la tendencia reformista de fines del siglo XVIII, cuyo impulso debimos conservar.

Decir que la universidad no ha evolucionado, aunque imperfectamente, y ha seguido fiel a su tradición escolástica, conservadora y española, es hacer una afirmación absolutamente infundada. Después de la universidad enciclopédica, tuvimos la doctrinaria con Herrera, luego la liberal con Gálvez y Lorente y después la positivista. La generación novecentista inició un período de idealismo y neohumanismo. Más arbitrario aún resulta afirmar que la universidad fué el dominio de la aristocracia colonial. Decía González Prada que, al entrar en un salón en Lima, podía exclamarse:” ¡Saludo a todas las razas y a todas las castas!”. Semejante saludo estaría más justificado frente al cuerpo docente de nuestra universidad en el siglo XIX. Lo digo sin la despectiva intención de González Prada y más bien como un homenaje al espíritu igualitario y de unidad nacional que representó, a pesar de sus defectos, nuestro más alto instituto.

El autor socialista no puede negar que en mi trabajo señalé el defecto principal de nuestra universidad: su falta de vinculación con la realidad nacional; pero agrega: “La investigación de Belaúnde no podrá ir más allá”. Tal afirmación apenas se concibe en persona que ha tenido en sus manos y ha citado mi referido trabajo. No me limité yo a hacer la constatación referida, sino que la probé en un análisis detallado de los períodos de la

universidad y de los planes de estudios, haciendo resaltar lo artificioso del *filosofismo* en la Facultad de Letras y del internacionalismo en la de Ciencias políticas; critiqué la desviación positivista, consistente en la inútil importación de hipótesis, en lugar de la justa aplicación del método; hice notar que las principales cuestiones nacionales: la cuestión indígena, la independencia de la clase media, la autonomía económica nacional y los problemas creados por la guerra del 79, no estaban planteados y discutidos en la universidad, llegando a afirmar que mientras no lo estuvieran "era la universidad una institución moralmente emigrada". Destaqué el contraste de aquellas deficiencias con la alta misión nacional y educativa, no solamente profesional, de la universidad. Señalé la causa del mal al afirmar que "la universidad vivía de prestado, de actividades accesorias, de meros diletantismos" y que el principio de la división del trabajo había sido mal aplicado en la universidad. Sostuve que, en vez de la multiplicación de cátedras, deberíamos volver al principio de la consagración exclusiva de actividades. Estudiando el problema de esta mala división del trabajo, critiqué sus dos causas: una, económica: la escasa retribución de las cátedras, y otra, psicológica: el decoratismo nacional. Concluí afirmando que la universidad sólo se reformaría por la intensa vocación de los maestros, la entusiasta colaboración de los alumnos, y la formación de un ambiente espiritual por obra de la revista, de los conversatorios o seminarios (mi iniciativa en el Congreso de Montevideo) y las sociedades de debate.

La crisis de nuestra universidad se ha debido a esta causa de sentido común: a la falta de vocaciones pedagógicas (la vocación es un misterio psicológico) no se ha debido, como artificialmente cree Mariátegui, al carácter feudal, aristocrático, de la universidad. De todas las instituciones nacionales, la menos feudal, la menos aristocrática, ha sido el viejo claustro de San Marcos.

Cierra el capítulo sobre Instrucción pública un sutil ensayo que, con el título de "Ideologías en contraste", versa sobre el diálogo Deustua-Villarán, acerca de la orientación de nuestra Instrucción pública. Mariátegui no trata, como García Calderón, de buscar entre el ideal de alta cultura, preconizado por Deustua, y el de aptitud económica, preconizado por Villarán, la necesaria conciliación. Presenta, extremándolas, las ideas del Dr. Deustua, a las que da un carácter latifundista, y se decide por la orientación económica, unilateralizada, que atribuye a Villarán, olvidando que éste, en su discurso de recepción a los estudiantes del Tercer Congreso Continental, abogó también por la cultura desinteresada en la universidad. En la tesis del Dr. Deustua se reflejaba, evidentemente, cierto aristocratismo intelectual, que no

corresponde, como cree el autor, a un concepto feudal, sino burgués. (El aristocratismo intelectual se ha desarrollado en Francia, en pleno dominio de la burguesía). Había en la tesis del Dr. Deustua un fondo de verdad; pero, al mismo tiempo, una tabla de valores falsa. La verdad es ésta -y en ella convenía el Dr. Villarán—: que la instrucción superior y aun la media, relacionada con ella, no podían tener un carácter meramente utilitario, sino de cultura integral, científica, estética y ética. La exageración consistió en afirmar que esa reforma era más urgente que la de la instrucción primaria. Contra esta falsa tabla de valores, se levantaba el sentido común: *Primum vivere, deinde philosophare*. La educación popular era, evidentemente, la primera necesidad nacional. Esa educación debería orientarse al dominio del medio, sin descuidar las disciplinas éticas, como lo pensaron los primitivos misioneros, y lo realizó Sarmiento en la Argentina. En síntesis, por lo que se refiere a la tabla de valores, tenía razón el Dr. Villarán. El peligro, en la tesis realista o economista, consistía en su extremación; riesgo que parecía inevitable dada la boga del positivismo, del utilitarismo y del americanismo, antes de la reacción idealista que Rodó y sus discípulos iniciaron en América. La orientación de Mariátegui lo lleva a aceptar, no sólo la posición moderada y ecléctica del Dr. Villarán, precisada en sus últimos trabajos, sino las consecuencias extremas a que conducen fácilmente el economismo y el materialismo. Una vez más queda confirmada la tesis de que el socialismo es el esclavo intelectual del capitalismo. No es cierto que la civilización occidental, capitalista, haya exaltado el trabajo por el trabajo mismo, sino porque el trabajo es la fuente de riqueza. La dignidad del trabajo, aun en los oficios más humildes, no es un valor moderno, sino un valor cristiano. Es calumniar a la Edad Media sostener que ella tuvo en menos el trabajo. Recuérdese el sentido religioso de las corporaciones y de los oficios. El mundo moderno ha visto en el trabajo no su sentido moral, sino su sentido utilitario. No ha visto en el trabajo un fin, sino un medio, y el desdén por el trabajo manual, en la psicología española, no le viene por su concepción cristiana de la vida, sino por la fatal orientación militarista y autocrática durante los ocho siglos de guerra con los moros. Hoy podemos contemplar, desde un punto de vista más alto, este diálogo entre culturalistas y economistas. Ambas direcciones son imperfectas, porque no están animadas por una profunda inspiración espiritual. No tenemos necesidad de elegir entre la primacía de la cultura y la primacía de la eficiencia. Los discípulos de Rodó, cuyo vocero fué el Dr. Deustua en el Perú, se decidieron por el primero; los viejos y nuevos capitalistas, se decidieron por el segundo. En virtud de esa conformidad profunda, de raigambre, entre socialismo y

capitalismo, los socialistas se deciden también por la eficiencia. Nuestra tabla de valores es distinta. Apreciando la cultura y la eficiencia, elegimos la primacía del espíritu. El mundo moderno, abandonando los valores absolutos, primero en la vida (hedonismo de los siglos XVII y XVIII) y después en el pensamiento (agnosticismo del siglo XIX), sólo ha creado dos tipos o modelos: el anglo-sajón, que se extrema en el utilitarismo y pragmatismo americano, y el neopaganismo del aristocratismo intelectual francés, que, nacido en el despotismo ilustrado, florece en el siglo XIX. En resumen: neopaganismo y americanismo. El socialismo no intenta salir en este dilema por un salto metafísico, y mientras se mantenga sometido al concepto material y cuantitativo odiará las jerarquías intelectuales y ensalzará, como pasa hoy en Rusia, los métodos y los ideales americanos. Hay que dar, pues, ese salto metafísico para restaurar el sentido espiritual de la vida. Entonces cambia el panorama de la sociedad, las *élites* son necesarias y sus derechos no tienen otra coonestación que el fin moral o social que deben servir. El trabajo no debe ser regulado únicamente por el criterio de la eficiencia, sino por el de la justicia. Oficios y profesiones representan vínculos de solidaridad, funciones morales, tanto como funciones económicas. Esa situación de equilibrio y de armonía sólo se realizó fugazmente bajo la inspiración cristiana, en el admirable siglo XIII: el siglo de las universidades democráticas e internacionales, el siglo las corporaciones, de los cabildos, el siglo del arte esencialmente popular, por la inspiración, por el trabajo y por el goce multánime; el siglo, en fin, de la catedral gótica, viviente símbolo de aquel ideal de armonía al sumar el esfuerzo de los humildes y la genial creación de los artistas en la misma comunión de lo infinito.