





Cómo se forma  
al ciudadano  
y otros escritos  
reunidos



# Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos

**PABLO A. PIZZURNO**

Presentación

**PABLO PINEAU**

unipe<sup>•</sup> EDITORIAL  
UNIVERSITARIA

Pizzurno, Pablo A.

Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos. - 1a ed. - Gonnet:

UNIPE: Editorial Universitaria, 2013.

608 p. ; 24x16 cm. - (Ideas en la educación argentina; 8)

ISBN 978-987-27761-3-8

1. Educación. 2. Educación Superior. I. Título

CDD 370

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Adrián Cannellotto

*Rector*

Daniel Malcolm

*Vicerrector*

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Flavia Costa

*Directora editorial*

Estudio ZkySky

*Diseño de la colección*

edit•ar, Lucila Schonfeld

*Maquetación y corrección*

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Darío Pulfer

*Director*

Mariana Liceaga

*Edición*

Imagen de tapa: Sobre la base de un facsimilar de la firma de Pablo A. Pizzurno

PABLO A. PIZZURNO

Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos

Ediciones anteriores: 1934, 1938

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

Camino Centenario N° 2565 (B1897AVA) - Gonnet

Provincia de Buenos Aires, Argentina

[www.unipe.edu.ar](http://www.unipe.edu.ar)

© De la Presentación, Pablo Pineau, 2013

Todos los derechos reservados.

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

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

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

ISBN 978-987-27761-3-8

## Presentación de la colección Ideas en la educación argentina

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

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

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

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

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

DARÍO PULFER  
Director de la colección



**REUN**

**Red de Editoriales de  
Universidades Nacionales**



**Libro  
Universitario  
Argentino**



# Índice

## PRESENTACIÓN

### PABLO A. PIZZURNO: NORMALISMO, REPUBLICANISMO Y MISAS LAICAS

por Pablo Pineau ..... 13

## CÓMO SE FORMA AL CIUDADANO

Y OTROS ESCRITOS REUNIDOS ..... 27

## PRIMERA PARTE

Enseñanza secundaria y normal .....	29
La enseñanza secundaria y normal en la República .....	31
La Escuela Normal, el maestro y la educación popular .....	60
La fatiga intelectual, el plan de estudios y los horarios de las escuelas normales .....	96
El profesor secundario .....	103
Un maestro: Ricardo Monner Sans .....	130
Conferencias anuales del personal directivo y docente, secundario, normal y especial .....	137
La Inspección General de Enseñanza Secundaria y Normal .....	146
Criterios científicos de la educación moral .....	151
Disciplina y educación moral en los colegios nacionales y las escuelas normales .....	155
Algunas sugerencias sobre la enseñanza de la historia .....	162
El trabajo manual educativo. Sus fines. Su aplicación .....	166
Curso de trabajo manual para maestros .....	187
Enseñanza agrícola en los colegios y las escuelas normales .....	191
Cursos para maestros de ejercicios físicos .....	194
Consejos a los maestros: cómo se forma al ciudadano .....	197
La biblioteca especial del educador .....	205
¿Cómo debe orientar su acción el educador primario? .....	211
¡Arriba los corazones, educadores! .....	217
Tengamos el valor de decir las verdades desagradables. Consejos a los jóvenes .....	221

**SEGUNDA PARTE**

Enseñanza primaria .....	225
Las «nuevas» orientaciones de la enseñanza .....	227
Idea general de la educación que se da en nuestras escuelas .....	240
Algunos defectos de nuestra educación .....	244
Reformas escolares .....	259
Deficiencias de la educación argentina: algunas causas y remedios .....	275
Programas e instrucciones para las escuelas primarias .....	303
Cómo se cumple el ciclo primario .....	339
Un director modelo .....	343
Vacíos de la educación primaria: la escuela del porvenir .....	353
La educación cívica y patriótica .....	358
La formación del sentimiento nacional en las escuelas argentinas .....	373
¿Morir por la patria? ¡No, vivir para servirla! .....	380
Cómo es mi patria .....	384
Cómo servir a la patria: los consejos de un padre .....	393
La educación estética en la enseñanza primaria y secundaria .....	397
Analfabetismo moral y estético: un medio para combatirlo .....	408
Educación de la juventud: acción que en ella ejerce el hogar .....	411
La caridad en la escuela: una práctica inconveniente .....	419
Algunas reglas de conducta sugeridas por los animales para los niños y los jóvenes .....	421
El ejercicio físico en la escuela primaria .....	425
El Instituto Superior Nacional de Educación Física .....	437
Los juegos de los niños .....	449
Orientación rural de la enseñanza primaria .....	454
¿Adónde vamos señoritas? (o el lujo en las escuelas de niñas) .....	457
¿Enseñamos para el examen o para la vida? (o las labores en las escuelas de niñas) .....	461
Puericultura y pedagogía doméstica en la escuela primaria .....	465

**TERCERA PARTE**

Trabajos varios .....	469
El gobierno superior de la enseñanza general, primaria y secundaria: ¿a cargo del Ministerio, de un Consejo o de un superintendente? .....	471
Desquicio educacional: se necesita un buen <i>chauffeur</i> .....	480
La inspección técnica y el progreso educacional .....	483
¿La antigüedad o la competencia? .....	486
El Instituto Bernasconi y el progreso educacional .....	491
Escuelas de adultos .....	495
Edificios escolares .....	497
El sueldo de los maestros .....	501
Dignifiquemos a los educadores, combatamos la intromisión de caudillos y politiqueros en la enseñanza .....	504
Bautizos de los institutos de educación. Injusticia en que se incurre .....	506
La fiesta del árbol .....	508
La radiotelefonía en los institutos de enseñanza .....	517
El libro, el progreso y el bienestar individual y colectivo .....	521
Los textos de lectura .....	529
Las bibliotecas infantiles como medio de cultura y base de las bibliotecas populares .....	534
Libros para bibliotecas infantiles .....	546
¿Qué poesías prefiero? .....	549
La escuela laica .....	552

**CUARTA PARTE**

Educación pacifista.....	555
La luz matará las guerras .....	559
La paz vendrá por la educación. Iluminando cerebros y corazones .....	592
Educación y pacifismo. Guerra a la guerra. Odio al odio .....	599



## Presentación

**PABLO PINEAU**

# Pablo A. Pizzurno: normalismo, republicanismismo y misas laicas

*In memoriam* Cecilia y Berta Braslavsky<sup>1</sup>

DESDE 1958, LA DIRECCIÓN DONDE SE ENCUENTRA el Ministerio de Educación de la Argentina pasó a ser Pizzurno 935, por lo que muchos porteños llaman a ese edificio «Palacio Pizzurno». Es una calle estrecha, de solo cien metros, que separa al inmueble de una plaza arbolada. Su denominación –un apellido sin nombres de pila– responde a la idea de honrar a la vez a tres hermanos, Pablo Antonio, Juan Tomás y Carlos Higinio, de destacada acción en el campo educativo y cultural desde fines del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX. Y entre los tres, el mayor, Pablo, dejó huellas muy profundas en la escuela argentina.

Hijo de inmigrantes genoveses garibaldinos, Pablo Antonio Pizzurno nació en la ciudad de Buenos Aires el 11 de julio de 1865. Ingresó como alumno en la Escuela Normal de Varones recientemente fundada en la ciudad, de donde egresó como Maestro Normal Nacional en 1882. La Argentina se consolidaba como una nación moderna que se integraba al mercado mundial como productora de materias primas. Desde el punto de vista político, se había establecido una república restringida dominada por la oligarquía terrateniente, cuyo máximo líder fue Julio Argentino Roca, a través del Partido Autonomista Nacional. En materia económica, la incorporación de nuevas tierras mediante el aniquilamiento y la sumisión de los pueblos originarios de la Patagonia y el Chaco permitió la creación y expansión de latifundios, en los cuales se producían materias primas

1. El origen de este texto es errático. Su primera versión fue encargada por Cecilia Braslavsky en 2004 para su inclusión en *Perspectivas*, la revista del IBE-UNESCO bajo su dirección. Su temprano fallecimiento impidió su publicación. Además del interés profesional, Braslavsky quería homenajear a Pizzurno en forma «personal», ya que había amparado a su madre, Berta, cuando fue perseguida en la década de 1930 por sus ideas. Berta leyó esa primera versión e hizo importantes comentarios que hemos incorporado en esta reescritura. La publicación actual en esta colección cierra esta cadena de homenajes.

—en especial cereales, carne vacuna, lana— con destino principal a los mercados británicos, cuyos capitales a su vez dominaban toda la cadena de distribución y procesamiento mediante la posesión de los ferrocarriles, las agencias bancarias y las entidades financieras. La fuerza de trabajo necesaria era aportada por la población nativa y por las oleadas de inmigrantes europeos, en su mayoría de las zonas mediterráneas, que llegaban a estas costas todos los días en busca de un mejor futuro. El Estado nacional se consolidaba mediante la creación de importantes obras públicas, y a medida que pasaban los años, las primeras voces de oposición al modelo oligárquico comenzaban a oírse en bocas disidentes que iban desde los obreros, los anarquistas y los socialistas hasta el moderno partido de la Unión Cívica Radical.

En este contexto, Pablo Pizzurno empezó su actuación en la docencia argentina durante la conformación del sistema educativo nacional, cuando la Ley 1420, dictada en 1884, estableció la enseñanza elemental obligatoria y gratuita en manos del Estado. Como contaba con tres condiciones importantes para ascender posiciones en un sistema en expansión —era varón, era nativo y tenía un título habilitante—, a los 19 años ya había alcanzado el puesto de director de escuela. Un año más tarde, formaba parte del plantel docente del Colegio Nacional y creaba, en la Escuela Gratuita de Subprefectos y Ayudantes, la primera cátedra de pedagogía. También comenzó a destacarse como conferencista en diversos foros y como articulista en las más importantes revistas educativas del país.

En 1889 fue como delegado del Consejo Nacional de Educación a la Exposición Internacional de París. En ese viaje a Europa, visitó y estudió diversos establecimientos educativos, y de regreso volcó su investigación en numerosos informes y monografías publicadas por el Consejo Nacional de Educación. Especialmente, se acercó a la Escuela Normal de Trabajo Manual de Naas (Suecia), cuyas prácticas buscó implementar en la escuela argentina.

Ocupó varios cargos como funcionario: fue director de escuelas públicas y privadas, Inspector General de Enseñanza Media, profesor de escuelas normales y rector de la Escuela Normal de Profesores n° 2. Fue vocal del Consejo Nacional de Educación y formó parte de la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares. Actuó también en algunos sistemas provinciales como los de Córdoba y Salta. Tuvo además una reconocida actividad como publicista, en la cual dejó una gran cantidad de informes y folletos, recopilados en la obra que aquí presentamos. Fundó, dirigió y colaboró en diversas publicaciones educativas. Tradujo libros de texto del extranjero y escribió una serie de libros de lectura para la escuela primaria englobados bajo el nombre *El libro del escolar*, de los que nos ocuparemos enseguida.

La década de 1930 lo encontró alejado de sus viejas actividades. Se dedicaba a dar conferencias, a revisar viejos escritos y a participar en encuentros. En 1934, por ejemplo, la provincia de San Juan lo nombró como su representante en la Conferencia Nacional sobre Analfabetismo. En estos años, su pluma se volvió más aguerrida al enfrentar el avance de las ideas contrarias al liberalismo y al pacifismo, y utilizó su condición de «prócer pedagógico» para denunciarlas. Falleció en Buenos Aires el 20 de marzo de 1940.

## PIZZURNO Y EL NORMALISMO

El normalismo fue una de las principales políticas educativas impulsadas por el Estado nacional a fines del siglo XIX. Su finalidad era la formación de maestras y maestros necesarios para la escolarización masiva. En este marco se establecieron instituciones específicas, las escuelas normales, impulsadas por Domingo Faustino Sarmiento, en las que se enseñaron las prácticas, se difundieron las nuevas ideas pedagógicas y se llevaron a cabo los debates al respecto. La primera institución de este tipo en el país fue la Escuela Normal de Paraná, fundada por Sarmiento en 1869, durante su presidencia, que empezó a funcionar en 1871. Más tarde, se establecieron escuelas normales en el resto del país, que siguieron el modelo curricular e institucional paranaense.

Los normalistas concebían a la escuela como la maquinaria ideal de modernización e inclusión de las poblaciones nativas e inmigrantes para lograr el «progreso» del país. Y asociaban esta última idea a conceptos como civilización, república, ciudadanía, cosmopolitismo, decencia, trabajo, ahorro, autocontrol e higiene, en oposición a un enemigo resumido en el término «barbarie», asociado al atraso. Su gran inspirador había sido el propio Sarmiento, que había impulsado la creación de aquellas escuelas como parte de su estrategia «civilizadora» (Puiggrós, 1990).

Su principal opción político-pedagógica fue la «inclusión por homogeneización» (Dussel, 2004); esto es, la garantía del ejercicio de derechos sancionados en la Constitución Nacional de 1853 para todos los habitantes del país –nativos y extranjeros– mediante la aceptación de un molde cultural único resumido en la noción de «civilización». Se produjo entonces una combinación bastante estable de posiciones democratizadoras –mediante la inclusión– y autoritarias –mediante la homogeneización– que anidó en la escuela argentina y marcó su historia educativa. Esta condición de origen paradójica le otorgó gran movilidad y productividad.<sup>2</sup>

El «ejército» normalista fue el encargado de llevar a cabo esta propuesta.<sup>3</sup> Con un discurso de modernización cosmopolita, procesó –muchas veces mediante la negación, la censura y la persecución– las diferencias de origen de sus alumnos y docentes, y buscó imponer un imaginario común de cuño ilustrado, con fuertes elementos positivistas, republicanos y burgueses. Los normalistas amaban la cultura escrita y tenían al higienismo, el decoro y el «buen gusto» como sus símbolos culturales más distinguidos, que oponían tanto al lujo y al derroche aristocrático como a la sensualidad y brusquedad de los sectores populares. Quizás uno de sus mejores símbolos sea el guardapolvo blanco que los escolares y maestros argentinos utilizan desde las primeras décadas del siglo XX, uno de cuyos posibles «inventores» fue el propio Pizzurno.<sup>4</sup>

2. Otros autores se han referido a este proceso de construcción de identidades. Beatriz Sarlo lo hace mediante el oxímoron «imposición de derechos» para relatar la historia de una docente que en la década de 1920 hizo rapar a todos los alumnos de su escuela que tenían pediculosis (SARLO, 1998). Y Guillermo O'Donnell se refiere a un «igualitarismo no democrático» para referirse a la cultura política argentina, en gran medida gestada en las aulas de sus escuelas (O'DONNELL, 1997).

3. Véase al respecto PUIGGRÓS, Adriana (1990).

4. Véase DUSSEL, Inés (2003).

La biografía de Pablo Pizzurno encarna el modelo típico de los egresados de las escuelas normales argentinas: de origen social medio-bajo, la opción por la docencia le abrió campos y posibilidades hasta entonces negados por su extracción de clase. La escuela fue su trampolín social y cultural, y por ello dedicó su vida a afianzar y difundir su obra. Dentro de los debates internos del normalismo, se ubicó en las posiciones políticas liberales, defensoras del republicanismo, el laicismo y la tolerancia, en una importante articulación con las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva. Por ejemplo, durante su actuación como rector de la Escuela Normal Mariano Acosta, entre 1909 y 1911, se mostró favorable al trabajo manual –aplicó el método Naas de trabajo con madera que conoció en Suecia–, y renovó la educación física: junto con Enrique Romero Brest buscó desmilitarizar sus prácticas y acercarlas al deporte y al higienismo. También se propuso renovar la enseñanza de las artes: junto con Martín Malharro modificó la enseñanza del dibujo, pasando del modelo de copia de calcos a posiciones más cercanas a la libre expresión. Así, mediante la terna trabajo manual, educación física y dibujo, Pizzurno perseguía modernizar la formación docente previa, más rígida e «intelectualizante».<sup>5</sup>

A lo largo de su vida se enfrentó tanto con las posturas pedagógicas más autoritarias y retrógradas como con las más libertarias. A las primeras les cuestionó el chauvinismo, la xenofobia y el dogmatismo, y a las segundas, la confianza «absoluta» en el niño y en las posiciones autogestionarias. Se decía seguidor de Pestalozzi y no de Tolstoi, y sostenía que el *escolanovismo* extremo era tan perjudicial como el quietismo tradicional. Si bien entre 1886 y 1887 dirigió *La Educación*, órgano de difusión de las nuevas ideas, se retiró peleado con sus fundadores como Carlos N. Vergara<sup>6</sup> por «sus posiciones extremas». En la década de 1920 se mostró reacio –como la amplia mayoría de los normalistas– a las ideas impulsadas por la Reforma Universitaria de 1918, a las que tildaba de «haber rebasado ya los límites de la más excesiva tolerancia» (Cichero, 1965).

Las peleas con los grupos más retrógrados fueron fuertes y sonadas. Hacia 1910, al cumplirse los cien años de la independencia del país, los grupos oligárquicos en el poder llevaban a cabo una campaña de disciplinamiento de las masas mediante dispositivos de «patriotización» de la población, tanto nativa como inmigrante. José María Ramos Mejía ocupaba desde 1908 la presidencia del Consejo Nacional de Educación, y desde allí impulsó un proyecto escolar para fundar una nacionalidad esencialista y dogmática, excluyente y beligerante, con marcas de xenofobia, racismo, chauvinismo e incluso tintes antisemitas.<sup>7</sup>

Pizzurno se oponía a estas concepciones. Sus posiciones pacifistas –que se fueron fortaleciendo con el tiempo, sobre todo después de la Primera Guerra Mundial– no coincidían con ellas, motivo por lo cual renunció a su cargo de Inspector Técnico General en 1908, y en 1911 a la Dirección de la Escuela Normal n° 2 Ma-

5. Véase ASTOLFI, José Carlos (1974).

6. Según Puiggrós (1990), Carlos N. Vergara fue el mejor representante de lo que dicha autora denominó la tendencia «democrático-radicalizada», el grupo de normalistas que propuso prácticas pedagógicas asociadas a la centralidad del niño, la autodisciplina, la participación de la comunidad y la formación para el ejercicio de los derechos. Su principal experiencia fue la dirección de la Escuela Normal de Mercedes entre 1887 y 1889. Véase al respecto, para una profundización, TERIGI, Flavia (1991).

7. Véanse al respecto BERTONI, Lilia Ana (2001) y GAGLIANO, Rafael (1991).



riano Acosta –donde se había formado–, cuando esta pasó a depender del Consejo Nacional de Educación.<sup>8</sup> Recibió entonces una jubilación extraordinaria establecida por ley en el Congreso Nacional en mérito a los servicios prestados.<sup>9</sup>

Pizzurno bregaba por la paz y la tolerancia, por el debate y el disenso. Por ejemplo, en 1906 sostenía en sus «Consejos a los maestros» que:

Hablemos de la patria como ciudadanos que la aman y mucho, pero como ciudadanos a quienes el patriotismo no les pone una venda ante los ojos que solo les permite ver las bellezas de su tierra, recordar la fecundidad de su suelo, cantar himnos a la gloria de sus próceres [...] Hablemos de la patria como educadores obligados a servirla no con frases enfáticas y explosiones patrioterías, en fecha fija [...] sino con la acción serena, meditada, perseverante y también entusiasta, de todo el año y de todos los momentos; [la obra iniciada en el pasado] debemos continuarla todos, no ya en los campos de batalla, pero sí en el campo del trabajo que fecunda la tierra, hace andar las máquinas de la industria, activa el comercio que enriquece, civiliza las masas con la educación, busca y encuentra formas de organización social que aseguran el bienestar general e impulsa de todas las formas el progreso y la felicidad humanos [...]

Tratemos de formar esos soldados de los tiempos de paz, más necesarios hoy que los soldados de los tiempos de guerra.

Y si las cicatrices, recuerdos del campo de batalla, se muestran con legítima satisfacción, que con no menos orgullo se exhiban las manos encallecidas, las heridas que produjo el trabajo.<sup>10</sup>

En las décadas siguientes, ya alejado de los cargos públicos, Pizzurno dio una fuerte lucha al avance de las ideas autoritarias. Se declaró un «liberal rabioso» y defendió en conferencias y notas periodísticas las ideas de laicismo escolar, el pacifismo y la tolerancia. Los domingos, en su casona del barrio de Belgrano, en Buenos Aires, realizaba sus llamadas «misas laicas», especie de clases abiertas donde impartía sus ideas. En ellas sostenía que la república era la mejor forma de gobierno, y que la escuela era el lugar donde debía forjarse. Participaba además en encuentros y homenajes realizados por el feminismo y las asociaciones gremiales docentes. También intercedió en algunas ocasiones para impedir exoneraciones de docentes por motivos políticos, o para conseguirles trabajo a quienes eran perseguidos por sus ideas, como fue el caso de Berta Braslavsky.

8. Al parecer, el motivo de la renuncia fue un debate alrededor de *Cuore* (*Corazón*), de Edmundo D'Amicis. José M. Ramos Mejía prohibió *Corazón* (su lectura en las escuelas) cuando era Presidente del Consejo Nacional de Educación y Pizzurno lo defendía por su espíritu tolerante y ejemplificador. Tal vez por eso, en tono sarcástico, la foto que ilustra la tapa de *El libro del escolar: tercer libro* sea la de un niño leyendo el libro italiano.

9. Véase CICHERO, Félix (1965).

10. PIZZURNO, Pablo, p. 199 de este volumen.

## LA SERIE *EL LIBRO DEL ESCOLAR*

Una de las marcas principales que Pablo Pizzurno dejó en el sistema educativo argentino fueron sus libros de lectura para la escuela primaria. En 1901 publicó los primeros dos libros de la serie *El libro del escolar*, de lectura corriente –esto es, para ser usados una vez que se han adquirido las primeras letras–, llamados luego *Progresá y Prosigue* respectivamente. En 1918 publicó el libro tercero, *Persevera*, y se anunció la futura aparición de un cuarto, *Perfeccionate*, que nunca se realizó. En 1922, finalmente, salió *Pininos*, libro de lectura inicial –esto es, para enseñar a leer–, que completa la serie. Todos ellos fueron publicados, a mediados de la década de 1920, por Cabaut y Cía. Editores, Librería del Colegio.<sup>11</sup> Tuvieron gran vigencia a lo largo del siglo, al punto que la última edición que registramos de *Pininos* es de 1957 y asciende a cuarenta mil ejemplares.

Su materialidad respondía a las características de la época:<sup>12</sup> tapa dura, de tamaño pequeño –unos 20 centímetros de alto por 12 de largo– y poco peso, por lo que pueden sostenerse con una sola mano. Las hojas son finas y hay un uso paudado, no recargado del espacio. A su vez, con una notable profusión de ilustraciones. Sus precios eran económicos, y la cadena de distribución no se limitaba a las librerías sino que podían adquirirse en otros negocios de venta de productos generales.

Como buen normalista, la serie de libros sigue las pautas de la gradualidad y el método correcto. Para las primeras letras, Pizzurno opta por el método racional analítico-sintético, o método de palabras madres, típicas o generadoras.<sup>13</sup> Aclara haberlo aplicado con éxito en 1887 como director de escuela, y que respeta las leyes naturales y pedagógicas. En palabras del propio autor:

Presenta primero a la palabra como unidad, como un todo símbolo de una idea clara para el niño, y descomponiéndose sucesivamente en sus elementos silábicos y fonéticos, para reconstruir después sílabas, palabras y oraciones.<sup>14</sup>

Los tomos siguientes avanzan en la extensión de las lecturas y la ampliación de temáticas. De a poco se van alejando del mundo infantil «clásico» para sumar nuevos tópicos, y se incorporan lecturas de otros autores. Como el resto de los libros de su tipo, su contenido está compuesto por un conjunto de lecturas breves, sin orden aparente y con un mensaje moralizador y disciplinador explícito. Respondían a los programas en vigencia y tenían aprobación estatal.

Entre los temas se destaca la presencia de la «buena lectura», referida en mayor medida a la práctica y no tanto a los contenidos. *Pininos* cierra con la lectura llamada «Ya sabemos leer», donde los niños concluyen su primer grado ale-

11. Esto es, hay una importante articulación entre el libro de texto y la aparición de la industria editorial nacional, ya que este producto era uno de los de más venta para la rama. Las ediciones de esta obra pueden consultarse en la Biblioteca Nacional del Maestro y en su página web.

12. Véase al respecto LINARES, Cristina (2002).

13. Véase al respecto BRASLAVSKY, Berta (2002).

14. PIZZURNO, P. (1922), «A los maestros», p. IX.

gres por poder «leer todo lo que se nos presenta» y por poder «¡leerlo con naturalidad y expresión!». El tercer libro de la serie comienza con la lectura «¿Por qué lee bien Laurita?»: una imagen nos muestra a una niña sentada, correcta y pulcramente vestida, que hojea un libro pequeño apoyado sobre un pupitre. La lectura que sigue acerca información sobre esa visión ideal. Laurita lee bien porque, según ella misma dice,

con la entonación, con las inflexiones diversas de la voz, con las pausas, procuro reflejar las ideas, las situaciones, los sentimientos contenidos en lo que leo, con naturalidad, como si yo interviniera en ellos, como si hablara [...] Estudio lo que voy a leer. [...] Ensayo en alta voz varias veces, no descuido los signos de puntuación [...] [Me ejercito] en respirar a tiempo y en conservar para facilitar esto, una actitud cómoda y derecha (Pizzurno, 1918: 22).

La niña pone especial énfasis en la importancia de comprender el texto: «*no leo nunca, ni recito, sin saber lo que digo*. No quiero parecerme a los loros». <sup>15</sup> Frente a una dificultad, propone: «si lo que se me presenta no está a mi alcance o está mal escrito, sigo el consejo de papá y de la maestra: no la leo. Hacerlo sería perder tiempo, adquirir un mal hábito y casi como mentir». Y para reforzar lo dicho, señala lo que no se debe hacer: «Evito con cuidado las entonaciones declamatorias exageradas, las subidas y bajadas de voz casi sin compás, el abrir y cerrar alternativamente los ojos; huyo de todo lo que parece artificial, contra la verdad». Laurita rechaza todas estas acciones y formas porque generan, asegura, el aplauso de «las personas de mal gusto» (ídem).

En estos ejemplos vuelve a presentarse la matriz normalista de «inclusión por homogeneización», que implica abrir el mundo de la cultura escrita a la infancia regulando fuertemente la forma de hacerlo. Pizzurno está ayudando a construir la escena de lectura escolar clásica argentina, <sup>16</sup> que privilegiaba la elocución –con pautas muy claras de dicción– y el disciplinamiento corporal –como las formas de tomar el libro o girar las páginas–. Se sancionaba de esta forma el «buen leer» asociado al gusto distinguido. A su vez, esta acción en voz alta permitía controlar los dialectos, acentos y pronunciaciones, y eliminar aquellas inflexiones que escapaban a los proyectos políticos vigentes mediante la construcción de una cierta «habla nacional» impuesta desde la escuela. En las aulas, para formar esta práctica, se creaba una disciplina colectiva de acción. El docente desde el frente de la clase realizaba una lectura «modelo», a la que seguía la lectura «coral» y después la lectura individual, acompañada en forma silenciosa por todo el grupo. Esto permitía que otro alumno fuera llamado a continuar la tarea. <sup>17</sup>

Estos libros muestran una sociedad moderna y cosmopolita, variada y armónica. Se describe la presencia de nativos e inmigrantes, de gente de distintas cla-

15. Destacado en el original. La frase se repite en el epígrafe de la foto que comienza la lectura.

16. Hemos profundizado este tema en PINEAU, Pablo (2002).

17. Cabe recordar también que Pizzurno fue miembro durante muchos años de la Comisión Evaluadora de Textos Escolares del Consejo Nacional de Educación, desde donde también fortaleció el uso de los textos escolares que permitían montar esta escena. Véase al respecto SPREGELBURD, Roberta (2002).

ses sociales –muchos de los niños que protagonizan las lecturas son trabajadores o huérfanos, situaciones bastante comunes en la Argentina de entonces– y de diferentes rasgos físicos. Hay niños y niñas «rubios, morochos y de pelo castaño, de ojos negros y ojos azules claros»,<sup>18</sup> unidos y hermanados por la escuela que los iguala ante el futuro.

Los conflictos que se presentan en la obra son de corte moral y no social –por ejemplo, se describen los dilemas de conducta de los «pobres honrados», pero nunca se explicitan las causas que produjeron esa situación–, y un tono melodramático típico de la época recorre toda la obra. Casi no hay lecturas sobre temas históricos, nacionales o internacionales. Al respecto, sostiene Cecilia Braslavsky que esto pone de manifiesto «las dificultades que tuvieron muchos intelectuales para estructurar una propuesta de identidad nacional incluyente del pasado y del presente, donde la memoria de los diferentes grupos y sectores sociales que componían la sociedad argentina se encuentran con la historia pasada para construir un futuro consensuado».<sup>19</sup> A su vez, dicha autora señala la inexistencia de grandilocuencia y chauvinismo –presentes en varios libros de la época– para representar la realidad nacional.

Véase el siguiente ejemplo que, aunque extenso, es una buena representación del imaginario pedagógico del autor:

*Las elecciones en clase (El deber y el derecho de votar)*

El maestro nos dijo al comenzar el día:

–Hijos míos: el nuevo monitor ya no lo nombraré yo; vosotros vais a elegirlo por mayoría de votos. Cada uno escribirá el nombre y apellido del niño que prefiera en un papel, lo firmará y, doblado, lo depositará en la caja que a propósito he traído. Durante el recreo podéis pensar cuál es el más digno de ser elegido. No olvidéis que se trata de un cargo de honor y de confianza.

Salimos al patio, y entonces se formaron varios grupos de niños que discutían el candidato. Lucas, que está resentido conmigo y con Emilio porque el otro día no lo dejamos copiar la solución de un problema, hablaba en un rincón con un alumno, después con otro y así fue llamando a muchos. Ni a mí, ni a Emilio nos dijo, naturalmente, una palabra [...].

Jorge, que es uno de los mejores alumnos de la clase, recorría los grupos junto con Luis y hablaba con todos muy animadamente. Parecía que la mayor parte lo oía con gusto. De pronto me llamaron, y Jorge me dijo:

–¿Quieres votar por Rafael? Tú sabes que es el más serio y estudioso de la clase y, además, todos lo respetan. Lucas mismo, que de todos se burla, no se atreve a hacerlo delante de él, ni menos provocarlo en la calle como hace con los menores. Rafael es fuerte, y aunque no le gusta pelear con nadie, ni provocar, se impone con los puños también si es necesario.

18. PIZZURNO, P. (1901a), «Un grupo», p. 57.

19. BRASLAVSKY, Cecilia (1994: 131).

Iba yo a contestar cuando llegaron cuatro o cinco compañeros, con Andrés a la cabeza, y este me dijo:

–Alfredo, no votes por Rafael ni por Lucas. Vota por Alberto, ya sabes cuán generoso y bueno es.

Alberto es, en efecto, un niño bastante desprendido. Es rico y todos los días trae cosas nuevas a la escuela: lapiceras de bolsillo, plumas doradas, libros con figuras de colores, juguetes, y, sobre todo, dulces con los cuales regala a los que lo rodean y le aplauden todo cuanto dice. Alberto no es un niño malo; pero hay algo en él que no me gusta. Me parece que no es sincero, y, además, no es respetado por todos. Así, pues, creí prudente contestar:

–No, yo no votaré por ninguno. Elijan a quien ustedes quieran. Yo deseo no disgustarme ni con Lucas, ni con Rafael, ni con Alberto.

–Haces mal –dijo entonces Jorge–. Si muchos hicieran como tú, nos expondríamos a que votando solo unos cuantos, quizá los más atrevidos, los menos juiciosos, los que se dejan arrastrar por otros sin reflexionar, fuese elegido monitor un alumno cualquiera, tal vez un inepto y de malas cualidades. Toda la clase sufriría las consecuencias. Tu serás, después, el primero en quejarte. Juntémonos los bien intencionados, y ya verás cómo sale elegido un buen candidato.

Ya vacilaba, y entonces Gustavo, separándome un poco de los demás, me dijo casi al oído:

–Te prevengo que si no votamos todos, saldrá electo Lucas, que ha comprometido a muchos, o Alberto, cuyos ofrecimientos le conquistarán buen número de votos también; y tú sabes que ninguno de los dos sirve para ser jefe de los demás de la clase.

Yo no quise comprometerme a favor de ninguno de los candidatos; pero las palabras de Gustavo y las de Jorge me dejaron pensativo.

[...]

El maestro se puso de pie, y nos dirigió unas cuantas palabras:

–Niños: el acto que vais a realizar es más serio de lo que probablemente suponéis. Él va a demostrar si os interesáis de veras por la buena marcha de la clase y si sois capaces de proceder con independencia. Se trata de elegir al que reúna las mejores condiciones para reemplazarme al frente de vosotros cuando yo atienda en ciertos momentos del día a la segunda sección, y para las otras tareas propias del monitor. Elegid, pues, al más digno, al más apto. ¿Me lo prometéis así?

–Sí, señor –contestamos todos.

[...]

He aquí el [...] resultado:

Rafael . . . . . 20 votos

Alberto . . . . . 16 votos

Se oyeron muchos aplausos. Enrique no pudo contenerse y gritó:

–¡Viva Rafael!

El maestro lo miró como reprendiéndolo; pero se adivinaba que no le

habían disgustado los aplausos, ni el espontáneo grito. En seguida, dirigiéndose a la clase entera, dijo:

–Estoy contento. Os habéis conducido bien. Y tú Rafael, pruébalos con tu conducta, con la justicia de tus proceder, que has merecido el honor de la elección. Te felicito.

Esta vez todos aplaudimos a Rafael, incluso Alberto. No pude ver si Lucas hacía lo mismo.

–¡Gracias, señor! –dijo el primero, y envolviéndonos a todos en una mirada cariñosa, repitió–: ¡Gracias!

La voz le temblaba en la garganta.

Yo di mi voto por él.<sup>20</sup>

La moral republicana sostenida por Pizzurno, basada en deberes y derechos, ordena tanto la conciencia individual como la colectiva. La escuela es el lugar donde se forman la democracia, el civismo y la ciudadanía, pero de acuerdo a férreas leyes morales asociadas al ascetismo, lo medido, lo controlado, la aceptación de la autoridad. Hay una enseñanza basada en el ejemplo exagerado, donde los niños protagonistas son muy buenos y correctos, educados y gentiles, o muy malos y despreciables, por lo que terminan siendo castigados. A su vez, los infantes usan términos de adultos, se retan entre ellos, controlan de manera constante tanto su conciencia como la ajena. No casualmente el libro cierra con la máxima «Sé bueno, sano y sencillo. Trabaja. No mientas», frase dicha por un director de escuela fallecido y velado por sus alumnos con toda la pompa, y puesta en la puerta de la escuela como máxima y guía.

## OBRAS DE PABLO PIZZURNO

Junto a los libros de texto ya presentados y de otras obras cortas de cierta envergadura,<sup>21</sup> Pizzurno se destacó en la redacción de textos breves como informes, artículos de opinión, conferencias, estudios críticos. La casi totalidad de ellos están reunidos en *El educador Pablo A. Pizzurno. Recopilación de trabajos. Más de medio siglo de acción cultural en la enseñanza secundaria, normal y primaria* (1938), de la que esta edición retoma todos los textos propios del autor.<sup>22</sup>

Dicha edición señala en su tapa que se trata de «una publicación resuelta como homenaje» al educador Pablo Pizzurno por parte «de sus colegas, ex alumnos, amigos y admiradores al celebrarse sus bodas de oro con la enseñanza (1882-1932)». El volumen fue el producto de una comisión integrada por importantes educadores y personalidades de la cultura y la política de la época; su presidencia estuvo ejercida por José Jacinto Berruti, Luisa Burén de Sanguinetti

20. PIZZURNO, P. (1918), «Las elecciones en clase», p. 161 y ss.

21. En particular *La reforma de la enseñanza secundaria y normal* (1903), *La educación común en Buenos Aires* (1910) y *La escuela común* (1906).

22. Tal como se explica en la nota a la presente edición (véase página 28), el volumen editado en 1938 contiene, además de escritos reunidos de Pablo Pizzurno, una serie de textos de otros autores que se refieren a la persona y la obra de Pizzurno.

fue una de las secretarías y entre los vocales se encontraban Próspero Alemandri, Gregorio Aráoz Alfaro, Nicolás Repetto, Rodolfo Rivarola, Leopoldo Herrera, Ernesto Nelson, Alfredo Palacios y Cecilia Grierson. En cuanto a Pizzurno, se lo presenta como «funcionario, escritor, conferencista» y «propagandista de la paz entre los hombres y los pueblos».

A nuestro entender, una de las cualidades de esta obra, que es también un motivo que nos ha movido a proponer su reedición, consiste en que permite seguir el desarrollo casi cotidiano de la tarea permanente de este destacado normalista, para quien pareciera que *nada de lo educativo (y más aun, de lo escolar) le es ajeno*. En oposición al énfasis en la especialización que floreció en décadas posteriores, el autor recorre en sus trabajos un enorme abanico de temas, que van desde la enseñanza de la lectoescritura hasta la arquitectura escolar, pasando por el financiamiento y la administración de las instituciones. En notas cortas, donde priman la opinión y la prescripción por sobre el análisis, el autor se manifiesta sobre estos y otros tópicos logrando conformar una matriz coherente para un dispositivo escolar capaz de llevar a cabo el modelo de formación propuesta. Entre los escritos que componen el libro queremos destacar los siguientes, en los que el lector puede rastrear tanto esta vocación «omniabarcativa» típica del normalismo como las preocupaciones personales del autor: «Algunas ideas sobre educación» (1895); «Deficiencias de la educación argentina: causas y remedios (1898); «Cómo se forma al ciudadano» (1906); «Cómo debe orientar su acción el educador primario» (1914); «La escuela normal, el maestro y la educación popular» (1921) y «La escuela y el progreso social» (1928).

Es notable, también, el peso que va teniendo en la obra de Pizzurno la problemática del pacifismo, lo que da cuenta de su interés por vincular estrechamente la situación educativa con el contexto social y político que le es contemporáneo. Los textos reunidos sobre el final de esta obra permiten reconstruir su derrotero: inscripto en el iluminismo y el liberalismo, la educación es la herramienta privilegiada para la construcción minuciosa de sus ideales. Propone una educación patriótica «conciliable y complementaria con el amor a la humanidad». Por eso, la guerra, entendida como «crimen e imbecilidad», se constituye como el enemigo principal, que se opone a la «luz», a la «moralidad de los pueblos» y al «progreso y el bienestar general».

El escrito que cierra el volumen se titula «Guerra a la guerra» (1928), la que es probablemente la máxima educativa y personal que guió la obra de Pizzurno en sus últimos años. Walter Benjamin ha señalado que los soldados de la Primera Guerra Mundial regresaron mudos a sus hogares, porque el horror que habían presenciado les había quitado las palabras. Por el contrario, Pizzurno, maestro y no soldado, ante el mismo espectáculo, decidió levantar su voz con más fuerza para evitar su repetición.

## OBRAS DEL AUTOR

Pizzurno, Pablo A.

1901a *Progresá: libro primero de lectura corriente*, Buenos Aires, Cabaut.

1901b *Prosigue: libro segundo de lectura corriente*, Buenos Aires, Cabaut.

- 1918 *Persevera, libro tercero de lectura corriente*, Buenos Aires, Cabaut.  
 1922 *Pininos: método de lectura y escritura simultáneas*, Buenos Aires, Cabaut.  
 1926 *El libro del escolar: tercer libro*, Buenos Aires, Cabaut.  
 1938 *El educador: más de medio siglo de acción cultural*, 3a. ed., Buenos Aires, [s.n.].

## BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Astolfi, José Carlos

- 1974 «Pablo Pizzurno», *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*, Buenos Aires, Asociación de Ex Alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta.

Bertoni, Lilia Ana

- 2001 *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky, Berta

- 2002 «Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 a 1930?», en Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Braslavsky, Cecilia

- 1994 «La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas», en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.

Cichero, Félix

- 1965 *Los Pizzurno. Pablo, y sus hermanos Juan y Carlos. Ensayos biográficos*, Buenos Aires, Stilcograf.

Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.)

- 2002 *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Dussel, Inés

- 2003 «La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares», *Anuario Argentino de Historia de la Educación*, n° 4, Buenos Aires, Prometeo-SAHE.  
 2004 «La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina» en *Cuadernos de Pesquisa de la Fundação Carlos Chagas*, vol. 34, n° 122, San Pablo.

Gagliano, Rafael

- 1991 «Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.

Linares, Cristina

- 2002 «Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: "El Nene" (1895-1956)», en Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.), *Para*



*una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

### O'Donnell, Guillermo

1997 «Y a mí, qué mierda me importa? Notas sobre sociabilidad y política en la Argentina y Brasil», *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*, Buenos Aires, Paidós.

### Pineau, Pablo

2002 «Epílogo», en Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

### Puiggrós, Adriana

1990 *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.

### Sarlo, Beatriz

1998 «Cabezas rapadas y cintas argentinas», *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel.

### Spregelburd, Roberta

2002 «¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)», en Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

### Terigi, Flavia

1991 «El caso Vergara: producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.



Cómo se forma  
al ciudadano  
y otros escritos  
reunidos

## Nota a la edición de 2013

En este libro se reproduce de manera parcial el volumen *El educador Pablo A. Pizzurno. Recopilación de trabajos. Más de medio siglo de acción cultural en la enseñanza secundaria, normal y primaria*, editado en 1934 como homenaje a Pablo Pizzurno por parte de sus colegas, ex alumnos, amigos y admiradores cuando se celebraron sus bodas de oro con la enseñanza (1882-1932). La comisión encargada de compilar los textos estuvo integrada por Odilia Achard de Brú, Victoria Della Riccia y María Luisa Parodi.

Se tomó como base la tercera edición acordada por el Congreso Nacional en 1938, porque en ella, el propio Pizzurno agregó textos y amplió algunas ideas. La obra original está compuesta por seis secciones. Para la presente edición se decidió no incluir la primera ni la última, dado que ellas consistían en notas biográficas y artículos *sobre* el educador, mientras que la colección *Ideas en la educación argentina* se propone reeditar los escritos de los autores.

Para unificar el estilo de presentación, se reorganizaron los títulos, las bajadas, la fecha de producción de cada texto, los temarios y las notas de la comisión que compiló el volumen, ya que esa información estaba dispersa. El objetivo fue facilitar la lectura y el camino del investigador.

Las notas a pie de página que pertenecen a Pablo Pizzurno aparecen sin firma. Las notas de la comisión aparecen como [N. de la C.]. Las notas a la edición 2013 se presentan como [N. del E.].

Agradecemos a la bibliotecaria Julieta Almada, responsable del área de servicios de la Sala Americana de la Biblioteca del Maestro, por su colaboración para obtener el original que se utilizó para la presente edición.

Primera parte

## Enseñanza secundaria y normal

Informes y comunicaciones oficiales

Conferencias y discursos

Instrucciones didácticas

Juicios críticos y bibliográficos

Estudios varios, sugerencias, etcétera

Antecedentes



# La enseñanza secundaria y normal en la República

Informe oficial elevado al Ministerio de Instrucción Pública

*Julio de 1902*

## **TEMARIO**

Estado de nuestra enseñanza secundaria y normal. Deficiencias notadas en la enseñanza de las distintas ramas de estudio. Deficiencias notadas en la preparación de los maestros. - Causas a que se debe el estado de la enseñanza secundaria y normal: a) no imputables al personal directivo y docente; b) imputables al personal directivo y docente; c) otras causas, en las escuelas normales. - Necesidad de formar profesores: a) de enseñanza normal; b) de enseñanza secundaria; c) otros medios para mejorar el personal actual. - Escuelas normales de maestros. - Modificaciones que deben introducirse en la organización de sus estudios. - Escuelas normales de profesoras de la Capital. Graves deficiencias. - Escuelas normales particulares. Necesidad de suprimir su incorporación a las oficiales. - Material de enseñanza y edificios escolares. - Inspección general. - Conclusión.

SEÑOR MINISTRO:

Tengo el honor de elevar a la consideración de V.E. mi informe sobre el estado general de la enseñanza en los colegios nacionales y escuelas normales de la república; y como muy poco o nada ha cambiado desde mi última exposición general, ruego a V.E. me permita reproducir de esta la parte pertinente, en lo que respecta a los resultados obtenidos en dichos establecimientos.

## **ESTADO DE NUESTRA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y NORMAL**

Si se quiere llegar a conclusiones acertadas respecto de lo que se debe hacer para mejorar el estado de nuestra enseñanza secundaria y normal, es necesario empezar por decir con franqueza, sin reticencias, cuál es la situación real de la misma;

por eso creo que el funcionario público, aun exponiéndose a desagradar y a parecer exagerado o pesimista, debe decir lo que piensa, convencido de que el sistema del ocultamiento oficial de las deficiencias y el de magnificar las bondades de nuestra enseñanza ha sido de consecuencias desastrosas para esta pues, debido a ese sistema, ha perdurado y se ha reagrado una situación que pudo corregirse, evitándose los males que hoy lamentan cuantos conocen de cerca y observan sin pasión el estado de nuestras escuelas.

Y bien, en la mayoría de nuestros establecimientos de enseñanza la preparación que reciben los alumnos es deficientísima. Lo es del punto de vista de la instrucción, de la calidad y solidez de los conocimientos y lo es también del punto de vista, más importante, de la educación, de la cultura de las facultades intelectuales, de la formación de los hábitos morales que puede favorecer la escuela.

Esto, tanto en los colegios nacionales como en las escuelas normales. En estas últimas la deficiencia no es menor, si se considera, además, la preparación profesional que se debe dar a los futuros educadores.

Permítame V.E. algunas referencias, concretas, a las diferentes ramas del plan de estudios.

En idioma nacional se enseñan definiciones y reglas gramaticales, se aprenden de memoria las excepciones a cada una de estas, se declinan sustantivos, se conjugan verbos, se analizan palabras, sentencias y períodos a veces con una minuciosidad abrumadora; y todo eso ocupa al profesor el mayor tiempo durante el curso entero. La gramática es definida como «el arte de hablar y escribir correctamente y con propiedad» y nuestros alumnos terminan sus estudios de gramática obteniendo hasta la clasificación de sobresalientes en el Colegio Nacional y en la Escuela Normal y se retiran, bachilleres y maestros, recordando algunas definiciones y reglas, pero hablando mal y escribiendo peor; lo sabe el Ministerio que ha debido adoptar disposiciones especiales, aparentemente excesivas, para mejorar siquiera la ortografía.

No se sabe redactar una composición sencilla, ni se aprende a leer medianamente. Se lee «correctamente» si por ello se entiende marcar los puntos y las comas, pronunciar claramente todas las sílabas y hasta diferenciar a menudo con prolijidad la c, la s y la z, sobre todo si un inspector asiste a la lectura; pero se lee sin naturalidad, sin vida, de tal manera que hasta narraciones capaces de conmovir y arrancar lágrimas a los oyentes, pasan fríamente, sin producir más efecto que el que produciría la descripción leída, de las partes de un objeto vulgar cualquiera. No obstante, cuando el alumno lee, se oye al maestro decir a cada rato: «¡Lea Ud. con más vida, con más naturalidad, señor!». Pero el maestro no da el ejemplo nunca. ¡Cómo ha de darlo, si él tampoco sabe leer!

En matemáticas se encuentra que los alumnos capaces de hacer rápidamente la demostración de un teorema difícil (rápida, pero no conscientemente), vacilan o no pueden resolver un problema fácil de aritmética de lo que ocurre tener que resolver en la vida diaria, o no pueden hacer una medición o una construcción sencilla, aplicando las más elementales nociones de la geometría. No sería creído si refiriese algunos casos concretos de los muchos en que he sorprendido no solo a discípulos, sino a maestros también.

En ciencias naturales, en física y química, se pierde el alumno en el aprendizaje verbal de clasificaciones zoológicas o botánicas tan minuciosas como inúti-



les para él; oye o repite, aprendida en igual forma, la descripción de un aparato, a veces sin el aparato mismo, ni siquiera una lámina que lo represente; expone cómo se hacen experimentos químicos que no ha visto, ni verá hacer; reduciéndose, en definitiva, ese estudio, que debiera ser eminentemente experimental, a la repetición de lo que el texto trae, como se hace en gramática, o en historia y geografía; y es frecuente encontrar alumnos-maestros que habiendo sido aprobados en el programa de primer año que comprendía hasta hace poco anatomía, fisiología, higiene y zoología, saben que la «perca» en un «acantopterigio» porque es de radios osificados en las nadaderas; que existieron primitivamente unos moluscos llamados «trilobites»; que los «hirudíneos», «turbelóridos», «trematópodos», etc. pertenecen a las principales clases de gusanos; dicen bien todos esos nombres que yo acabo de copiar del libro; pero, en cambio, maestros mañana, al frente de una escuela o de una clase, pudiendo hacerlo bien, disponen los bancos de modo que la luz entre por la espalda, de frente o por la derecha, mantienen hasta en verano, cerradas, ventanas altas, por temor a las «corrientes de aire»; ignoran que, a menudo, la desatención de un alumno al que se castiga injustamente, no acusa indisciplina, sino falta de alimentación o estado enfermizo; no saben que a la temperatura alcanzada o al viento reinante debe atribuirse la excesiva movilidad o el estado de sopor de la clase; y así con sinnúmero de conocimientos de fisiología y de higiene indispensables a todos y más aun al maestro, cuya acción, en el sentido de corregir hábitos nocivos a la salud, debiera llegar hasta el hogar.

Escuelas normales he visitado en las cuales, al final del año, los alumnos habían aprendido íntegro el programa y el texto de zoología con detalles más que excesivos e inútiles y que, en cambio, no habían estudiado una palabra de fisiología humana ni de higiene, ramas que forman parte del programa, sin embargo. Y los que han aprendido higiene, en otras escuelas, lo han hecho para ir a repetir a sus discípulos las reglas generales, sin indicar los medios realmente prácticos de aplicarlas, hasta donde sea posible, dentro de los recursos escasos, por las condiciones en que viven las clases pobres a que pertenecen la mayoría de los escolares.

En historia se aprenden prolifas enumeraciones de dinastías, nombres de batallas y de jefes que tomaron parte en ellas, fechas, número de combatientes y uno que otro episodio considerado de importancia; se hacen también, porque el programa lo pide, algunas referencias a las instituciones, costumbres, progresos científicos, etc., pero todo ello dicho casi siempre hasta con las mismas palabras del texto, sin vida, de una manera mecánica; y no hubo reyezuelo ni hecho nimio que no ocupe su renglón en el libro, aumentando así el número de palabras, no digo ideas, que almacena transitoriamente el alumno-maestro o el bachiller, para olvidarlas, naturalmente, después del examen.

Así también se aprende geografía, siendo los alumnos capaces de nombrar y señalar en el mapa ríos y lagos, arroyos y lagunas, sinnúmero de accidentes geográficos insignificantes; de recordar la extensión superficial, número de habitantes, religión, costumbres, etc., de pueblos de secundaria importancia del Asia, del África y de Oceanía, pueblos con los cuales no mantenemos ni mantendremos, tal vez, relación alguna; y en el examen suelen ser interrogados, no lo creería si no lo hubiese visto y oído, sobre esos detalles, exigidos por profesores ufanos, sin duda, de probar, de ese modo, su prolijidad y competencia. Y sin embargo, ese mismo

examinado del Colegio Nacional, que formará mañana en la clase dirigentes de su país, y ese alumno-maestro, que será profesor y director de Escuela Normal, ignoran el estado de adelanto o atraso, los recursos, los medios de progreso, las costumbres, etc., de los pueblos argentinos para los cuales tendrá que legislar el uno, o adonde irán mañana como educadores los maestros que el otro debe preparar expresamente con ese objeto.

De los idiomas extranjeros es bien sabido que solo queda el recuerdo, al salir de las aulas, de las aburridas y largas horas ocupadas en aprender, como en el propio idioma, definiciones gramaticales, reglas y excepciones, palabras y frases sueltas. Es excepcional el alumno que con solo ese bagaje acumulado en la escuela o en el colegio pueda, después, no digo hablar o escribir, sino entender una conversación en francés o en inglés; la mayoría no se ponen ni siquiera en condiciones de poder leer con provecho obras escritas en esos idiomas.

Por último, la filosofía, y expresamente he querido terminar con ella la referencia a las ramas comunes a la Escuela Normal y al Colegio Nacional; la filosofía, que está en los programas de enseñanza secundaria y en los de las escuelas de profesores, en los últimos años, coronando los estudios y como una síntesis que los abarca todos; ese estudio que debe ser educativo, ennoblecedor por excelencia, se hace a cada rato, por increíble que ello parezca, como se hace el de las reglas gramaticales o como se aprende los nombres de los ríos que cruzan el territorio africano: de memoria, siguiendo el texto, a veces un manual que «aderezó» un profesor improvisado y que otros adoptan *porque responde al programa*.

No puedo olvidar la escena que he presenciado durante un año escolar completo, no hace mucho: un joven estudiante del Colegio Nacional bastante despejado y estudioso entonces, levantándose a la madrugada para leer cinco, diez, veinte veces, su lección de psicología y esforzándose por grabarla, así, por la sola fuerza de la repetición, en su memoria, cansada ya. Y como él estudiaban filosofía los demás.

Quedan los estudios propios de la Escuela Normal: los de pedagogía teórica y práctica y las ramas especiales. En pedagogía siquiera, ¿es completa, es adecuada, es sólida la preparación que reciben los alumnos maestros?

Querría poder contestar afirmativamente; pero, si lo hiciera, no diría verdad. No, no puede serlo; ya veremos después por qué, al explicar las deficiencias que vengo exponiendo.

Aun de las escuelas cuyos directores, regentes y profesores de pedagogía son competentes y empeñosos, salen maestros con una preparación pedagógica demasiado restringida, preparación de «manual» que contesta al programa, como dije al hablar de filosofía; el alumno-maestro aprende bien, demasiado bien, aforismos y reglas pedagógicas que sistemáticamente aplica en su práctica haciéndose a menudo esclavo de ellas; faltale independencia, criterio ilustrado y libre para saber amoldar la regla pedagógica precisa a las circunstancias variables, a los casos distintos, a la diferente clase de niños que debe educar. Se encierra en una cuadrícula, dentro de una norma inflexible, de un procedimiento consagrado, fuera del cual le parece que ya no es posible enseñar con éxito, cuando es precisamente esa inflexibilidad, esa aplicación mecánica de «axiomas» pedagógicos, esa imposibilidad de adaptar al ambiente mudable los principios y las reglas, lo que produce los fracasos que no acierta a explicarse porque la receta era, a su jui-

cio, de efectos infalibles; y entonces, ese maestro busca la explicación en otra parte, la busca donde su responsabilidad queda a salvo, y la encuentra en la falta de cooperación del hogar, en la carencia de recursos materiales que el Consejo general no provee a tiempo, y hasta en la falta de habilidad, si es director, de sus colaboradores inmediatos, los maestros, sus subordinados; concluyendo por amoldarse a ese estado de cosas que no remedia. Así se explica lo que hoy ocurre en la escuela argentina, cuya acción educadora a tantas y tan justificadas críticas viene dando lugar.

También otro tipo de maestro se ha producido entre nosotros, menos abundante por fortuna, pero más peligroso que el anterior, por cuanto a los defectos señalados agrega otros especiales. A él pertenecen los pedagogos que se dicen de la escuela «libre» y que teniendo su filosofía y su sistema propios, consideran a los demás como «cristalizados». Para ellos los autores consagrados en el mundo de las ciencias no tienen secretos y los citan y se citan entre sí, a cada rato, aunque sea para decir que en educación deben tenerse en cuenta las leyes de la evolución mental, que la enseñanza debe ilustrarse con objetos, que los museos y las excursiones escolares, «creación genial de normalistas argentinos» (*sic*), son convenientes, etcétera.

Y esos maestros, al frente de una clase o de una escuela, aquí, donde lo que más nos falta es el orden, el método, la disciplina, el respeto a la ley, van más lejos que Tolstoi y quieren libertad absoluta para el niño, y este ha de decidir qué es lo que le conviene aprender y a sus mudables deseos ha de arreglar el maestro el horario, respetando así las tendencias naturales del niño sin hacer presión sobre su espíritu, para que este se desarrolle vigoroso y lozano.

¿Necesito decir cuánto ha influido este tipo de normalista en el descrédito de nuestras escuelas normales y en los ataques exagerados que por la prensa han sido dirigidos a esos institutos, como si todos sus productos fuesen así y como si no hubieran producido también maestros que cumplen con toda contracción y modestia sus deberes tanto en los grandes establecimientos urbanos como en las pobres escuelas de campaña?

En cuanto a las ramas que se llaman especiales, música, dibujo y gimnasia, son consideradas, sin duda, como de menor cuantía; apenas si preocupan al alumno-maestro, el cual, recibido su diploma y al frente después de una clase o de una escuela, necesita, para esas ramas, que un maestro ad hoc lo sustituya.

No alcanzan a saber de música lo bastante para descifrar cantos escolares, ni mucho menos para enseñarlos, particularmente los varones, con acompañamiento de piano u otro instrumento cualquiera, puesto que no se enseña música instrumental. De dibujo, apenas el lineal y el de mapas han tenido en la Escuela Normal de maestros hasta 1900, siendo no obstante el natural el que más necesitan. En lo que respecta a los ejercicios físicos,<sup>1</sup> baste recordar que hace poco se ha iniciado la reacción en el sentido de darles la importancia que deben tener y en el de distinguir el diferente valor higiénico de la gimnasia artificial, casi la única que se hacía y de los juegos y ejercicios naturales, al aire libre, a los cuales corresponde dar, en la escuela, preferencia indiscutible.

1. Respecto de esta rama y del trabajo manual, véanse, más adelante, pp. 166, 187, 194, 425, 437 y 449.

Es, pues, el hecho que ni todas las escuelas normales, ni los colegios nacionales han producido los resultados que debieron producir, habiendo dado las unas, maestros como los que acabo de bosquejar, y los otros, los colegios, jóvenes igualmente superficiales, que hablan de todo un poco sin saber nada bien, que no tienen los hábitos intelectuales, ni muchas de las virtudes morales que una educación bien dirigida desarrolla pero que, en cambio, asombran por la desenvoltura con la cual, imberbes aún, se confunden entre los hombres hechos, en frontones, casas de deportes y otro lugares que no influyen menos en la formación y robustecimiento de las cualidades negativas productoras del conocido tipo del «desclasificado», empleómano y politiquero, que habiendo truncado sus estudios mal hechos, incapaz de llegar a coronarlos con el título universitario, no puede ni quiere «descender» tampoco, hasta dedicarse a una profesión manual, al comercio o a la industria.

Reconocidas las deficiencias apuntadas, importa averiguar cuáles son las causas que tal estado de cosas han producido, correspondiéndome a mí tan solo investigar los factores que podría llamar pedagógicos y algunos otros que no es difícil penetrar cuando se sigue con interés la marcha de las escuelas, procurando conocer desde las medidas de gobierno que con ellas se relacionan hasta el trabajo individual de cada maestro de grado en las escuelas de aplicación.

Por lo demás, nada nuevo hay que descubrir en esta parte, y V.E. no encontrará, en lo que paso a decir, más que la confirmación de lo que ya conoce.

## **CAUSAS A QUE SE DEBE EL ESTADO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y NORMAL**

¿A qué se debe atribuir el resultado poco satisfactorio de nuestros establecimientos nacionales? ¿Al personal directivo y docente de los mismos tan solo?

No.

Hagamos, por de pronto, dos grupos de causas: unas a las cuales, en cierto modo, es ajeno el personal, y otras que le son imputables.

Entre las primeras citaremos principalmente:

- 1) Las condiciones de ingreso de los alumnos.
- 2) La naturaleza y la extensión excesiva de los programas.
- 3) El sistema de exámenes.
- 4) La falta de estímulo, de fiscalización inteligente, de instrucciones pedagógicas oportunas.

Examinémoslas rápidamente.

Al Colegio Nacional ingresan los alumnos a los doce años de edad, previo un examen que equivale apenas a parte del tercer grado primario, y en ese examen solo se toma en cuenta la instrucción que revela el alumno, no el desarrollo de sus facultades, no sus aptitudes para comenzar los estudios secundarios.

Ese alumno, en el mejor de los casos, solo sabe escribir y leer «de corrido» y las cuatro operaciones fundamentales; ha adquirido unas cuantas nociones de geografía; tiene en la memoria nombres de descubridores y conquistadores de tierras americanas y de patricios argentinos, fechas y algunos sucesos cuyo significado no ha podido entender.

Con ese bagaje, a esa edad, sin hábitos de estudio y, por el contrario, con la costumbre ya de hablar sin saber lo que dice, costumbre adquirida en la escuela primaria, pública o privada, cuando no ha sido preparado ex profeso en dos meses por un pseudo-maestro, ha debido acometer, casi diría embestir, ciegamente, en el primer año, lo que sigue, que ruego a V.E. me permita reproducir, aun a riesgo de parecer fastidioso.

a) Toda la aritmética, desde las definiciones preliminares hasta las progresiones por cociente y todas las reglas, pasando por las potencias y raíces y el máximo común divisor y el mínimo común múltiplo y las fracciones y el sistema antiguo y el métrico decimal, etc., etc., debiendo hacer de todo ejercicios prácticos.

b) La geografía argentina, con detalles sobre la orografía y la hidrografía, generales y de cada región; estudio de sus costas, del territorio todo, las producciones, las vías de comunicación una por una, su gobierno y administración (el niño casi nunca ha oído hablar de estas cosas) y además una descripción detallada, física y política, de la Capital Federal y de cada una de las provincias y gobernaciones, por separado.

c) El idioma castellano, estudiando minuciosamente la analogía, llena de definiciones, reglas y accidentes; y al mismo tiempo tiene que aprender a leer, correcta y expresivamente, trozos selectos, y hacer resúmenes de estos y ejercicios de recitación y elocución y dictados ortográficos y redacciones de todas clases de temas (que no conoce o que debe tratar previamente en clase) y análisis y derivaciones y explicación de aforismos y definiciones de términos generales, etc., etc. Nótese bien que ese alumno entró al colegio, lo afirmo categóricamente, sabiendo apenas leer, si por leer se entiende descifrar con mayor o menor facilidad palabras escritas.

d) La historia argentina, desde el descubrimiento de América hasta nuestros días, sin saltar, por cierto, nada, y obligado a hablar, como si pudiese entender, de las mil cuestiones que la historia comprende y cuya inteligencia supone madurez de espíritu y un grado de ilustración, que no pueden tenerse, por supuesto, a la edad de doce años.

e) Un curso de francés, más teórico que práctico y que comprende, como el de idioma castellano, el estudio de la gramática de una lengua de la cual no se sabe aún una palabra; más la serie de ejercicios, conjugaciones, dictados, traducciones, etcétera.

Preguntamos ahora: ¿es posible que desde marzo a noviembre el alumno referido asimile todo lo que se le exige, no fatigue la mente y la robustezca y cultive por el contrario, provechosamente, disponiéndola para los estudios de los años subsiguientes, que van siendo cada vez más recargados y con materias nuevas que suponen el conocimiento de las anteriores...?

Esto en el Colegio Nacional. En la Escuela Normal, las condiciones de ingreso están mejor establecidas: el aspirante debe haber terminado los estudios primarios (6º grado) y tener 16 años de edad, si es varón, 14 años (diferencia que ya ha desaparecido) si es mujer. Pero en la Escuela Normal, en cambio, el programa de primer año comprendía, además de las mismas cinco ramas, tres de ellas menos extensamente exigidas, seis más: pedagogía, ciencias naturales (zoología, anatomía, fisiología e higiene), dibujo lineal, gimnasia (teórica y práctica), teoría musical y solfeo y caligrafía, a lo que hay que agregar aún la práctica en la Escuela de

Aplicación, exigiendo un total de seis horas diarias fuera de las que indispensablemente debían ocupar después de clase.

Prescindiendo del exceso de materias de estudio tenemos, entre esos programas, uno que era imposible abordar con éxito en primer año, el de pedagogía, más propiamente de psicología aplicada, la rama más importante para el educador, cuyo estudio, si ha de ser consciente, supone observaciones prácticas en la escuela anexa y conocimientos previos que no se tienen al ingresar al curso normal. Y he ahí que hasta una materia de esa naturaleza e importancia se ha estudiado casi siempre en la misma forma rutinaria que las demás.

En las escuelas normales la dificultad para realizar con éxito los estudios se hacía más seria, casi insuperable, por falta absoluta de tiempo. El alumno-maestro, desde el segundo año por lo menos, a la tarea excesiva que representa el estudio de sus lecciones, varias cada día, agrega la práctica y la crítica pedagógicas, que exigen, si han de hacerse bien, mucho tiempo de trabajo; debe preparar la materia prima, por decirlo así, de la lección que va a dar a niños de la escuela primaria; debe preparar y escribir el plan de la misma y su bosquejo; corregir, fuera de las horas de clase, sinnúmero de cuadernos de los niños y además meditar y escribir las críticas que debe hacer, ante el regente o ante los maestros de grado, a las lecciones de sus compañeros, por él presenciadas.

¿Es posible que se hagan bien todas y cada una de estas cosas, después de *seis horas diarias* de tarea en la escuela y por añadidura cuando se es pobre, se está mal alimentado, se vive y se trabaja quizá sin luz ni aire suficientes y se tiene tal vez ocupaciones o dificultades ineludibles de otro género?

El sistema de exámenes contribuía a mantener el estado de cosas descripto. Según él, la promoción de los alumnos y la obtención del diploma han dependido siempre del número de respuestas dadas a fin de año a otras tantas preguntas formuladas por los examinadores dentro de un plazo perentorio y relativas casi sin excepción a los asuntos a que me referí al principio de este informe; el alumno sabe de antemano que eso es lo que le van a exigir y que debe tener pronta la respuesta en los labios; el profesor, a su vez, no olvida que su propia competencia y contracción se van a medir por el número de aprobados y de aplazados, y entonces, lógicamente, maestro y discípulo trabajan durante el año *para preparar el examen*.

¿Que hubo profesores que no procedían así y que protestaban? Eran una minoría. ¿Que esto ha podido corregirse con la intervención superior de directores o rectores, con la fiscalización personal y la crítica del inspector, con las instrucciones expresas verbales o escritas, en las cuales se precisara el concepto que de la enseñanza debe tenerse, la manera de aplicar los programas sin esclavizarse a la letra de los mismos, la forma de fijar con justicia el aprovechamiento de cada estudiante?

Pero es que la intervención superior acertada no ha existido, por razones que diré después; la fiscalización y crítica del inspector tampoco ha podido hacerse sentir con la frecuencia indispensable; y el buen profesor, confundido por la forma de apreciar los resultados, confundido en los ascensos, con sus colegas rutinarios, ha concluido, falto de estímulos, por seguir también la corriente, por preparar también, como los demás, para el examen de fin de curso.

Véase entonces, cómo, aun en la hipótesis de que nada hubiese que observar

a la competencia y laboriosidad de rectores y profesores, la enseñanza no podría ser todo lo buena que deseáramos que fuera.

Pero es indudable que, aun dentro de las condiciones expuestas, a pesar de la extensión y estructura de los programas, de la falta de fiscalización y de instrucciones generales, de la escasez de medios de ilustración (laboratorios, gabinetes, colecciones), de los defectos de los locales, etc., los resultados hubieran podido ser mucho mejores, como lo han sido en buen número de establecimientos o en un mismo instituto, en una clase determinada.

Y entro ahora a considerar las causas que son imputables al personal, tanto al directivo como al docente.

Es el factor principal el que nos falta, es ese factor sin el cual los mejores programas y reglamentos de nada sirven y con el cual ni los malos programas, ni peores reglamentos, bastan para impedir que se obtengan éxitos lisonjeros: es el personal directivo y docente preparado, realmente preparado, con la noción exacta de su misión y el conocimiento de los medios de que ha de valerse para cumplirla, con entusiasmo o por lo menos con fe en el éxito y la voluntad de alcanzarlo. Profesores que reúnan esas condiciones no abundan en el país: porque no han tenido dónde formarse, convenido; pero el hecho es que no existen casi y esa es la explicación primera de los males que vengo recordando.

No está generalizado el concepto verdadero de la acción principal de la escuela, sea primaria o secundaria: parece no saberse que más que la cantidad de conocimientos, más bien dicho, de palabras, arrimadas por el alumno transitoriamente a su memoria para desprenderse de ellas para siempre después del examen dejando en su espíritu tan solo disgusto por el estudio tan aburridamente hecho, lo que debe perseguirse es la verdadera preparación para la vida haciendo al alumno adquirir sí los conocimientos concretos necesarios, pero que los adquiera por medios tales que favorezcan lo verdaderamente importante, lo que «es de un valor absoluto, lo que a todo los demás podría en rigor suplir y por nada puede ser suplido; la justeza del espíritu, el hábito de no pagarse de palabras, la visión clara de las cosas y de sus relaciones».

Esto, que parece y es elemental, no se tiene en cuenta, sin embargo.

Profesor de Escuela Normal y de Colegio Nacional, abundante todavía, es el «catedrático» que expone y «toma lecciones», que las toma individualmente a cada alumno; que hasta suele hacerlo llamándolo cerca de sí al lado de su mesa, mientras los demás se preparan con el texto o se ocupan de otra cosa o no se ocupan de nada. Otros hay que creen haber hecho un esfuerzo que los honra como maestros, concluyendo y repasando el programa varias veces. Catedrático he conocido, que a los cuatro meses de comenzar las clases me decía, con aire de satisfacción profunda, que sus discípulos habían recorrido el programa de idioma nacional dos veces. Examiné a esos alumnos, no mandándolos leer ni haciéndolos escribir una composición, sino interrogándolos sobre lo que habían repasado, sobre la formación de los géneros y la del plural de los sustantivos. Les costó mucho contestarme mal, pero habían «visto» dos veces el punto y tenían tiempo para verlo tres veces más todavía. A fin de año (fue en 1898) asistí al examen general. Mismo resultado. No sabían analogía, pero, en cambio, tampoco sabían leer...

Los profesores que solo tienen la ilustración extensa dada por las facultades

universitarias, pero sin preparación profesional, especial para la enseñanza (y así son la mayoría)<sup>2</sup> sienten generalmente desprecio mal disimulado por la pedagogía, «la ciencia del sentido común», como la llaman; por eso se limitan a reproducir, en menores proporciones, lo que han visto practicar en la cátedra superior, donde todo se da hecho al estudiante, en discursos eruditos y hasta elocuentes, pero donde no se los hace investigar, ni se los ejercita prácticamente.

Hay, sin duda, entre aquellos, no pocos que suplen, hasta cierto punto, con su buen sentido, con lo que han visto hacer a otros profesores o leído expresamente, la falta de estudios pedagógicos previos y que, además, por su cultura social y por sus prendas morales, ejercen influencia saludable en los estudiantes; pero no basta su influjo aislado y parcial para contrarrestar otros influjos perniciosos.

Se explica tanto más la falta de consagración inteligente de gran parte de nuestros profesores de enseñanza secundaria y normal, si se tiene en cuenta que no se trata más que de profesores ocasionales, que han recibido el nombramiento, no por sus títulos, sino por su adhesión o sus servicios políticos a los jefes encargados de gestionarlo. Por eso mismo, las cátedras han estado demasiado subdivididas para «favorecer» a mayor número de amigos y entonces, no bastando una sola cátedra para vivir, ha debido distraerse la atención del profesor en otras ocupaciones, siendo casi siempre las de la escuela las más descuidadas. Preferible hubiera sido reducir el número y aumentar la tarea y compensación a los más competentes y dignos, con lo cual, de hecho, no solo se les hubiera impedido atender otra ocupación, sino que se los habría decidido, satisfechos con la enseñanza, a consagrarse con todo empeño a esta y, por lo tanto, a mejorar sus condiciones profesionales para conservar así una posición, que siendo altamente honrosa, hubiera bastado a la vez para asegurarles una vida desahogada y tranquila.

Sin embargo, aun con una o dos cátedras, muchos de estos profesores habrían podido ser más útiles, dirigidos, estimulados, por rectores autorizados; pero es que, con frecuencia, estos tampoco han tenido especiales méritos para ocupar el puesto principal y suelen ser visitas en el establecimiento, o si hacen acto de presencia todo el día, en su despacho, no asisten jamás a las clases. Nunca reúnen al personal docente, ni hablan por separado a los profesores. Nada tienen que decirles. Pero si acaso se ofrece una dificultad, una duda, fáciles de salvar, concurren al Ministerio, que, por esa causa, debe ocupar todos los días a sus empleados y asesores técnicos en resolver nimiedades, distrayéndolos de ocupaciones más provechosas, mientras allá, en el colegio, se interrumpe la conclusión de un trabajo, la asistencia de un alumno, y a veces, hasta el funcionamiento regular de una clase, esperando la resolución ministerial.

Yo no quiero hablar del caso en que jefes y profesores llevan sus enconos y simpatías políticas, su liberalismo o su religiosidad exagerados, a la escuela, donde dejan que trasciendan traducándose en hostilidades o preferencias tan manifiestas como injustas, todo lo cual repercute, como es lógico, no solo en la instrucción de los alumnos, sino en su educación moral, en la formación del carácter.

No hay, no puede haber, entonces, ayuda recíproca, acuerdo ninguno entre el personal de cada establecimiento; no existe esa solidaridad estrecha indispensable para realizar una obra en la cual es menester que exista la convergencia del es-

2. Véase más adelante el cuadro de p. 138 que contiene los títulos del personal docente en ejercicio.



fuerzo; ni mucho menos entre los profesores de la República toda, desvinculados, extraños los unos a los otros, a pesar de hallarse al servicio de una misma causa realmente trascendental.

Si así no fuese, si hubiese siquiera en cada uno competencia profesional, propósito decidido de ser útil en el puesto que ocupa; si estas cualidades adornasen siquiera a todos los jefes de los establecimientos nacionales, las razones que se invocan, las que yo mismo he aceptado al comenzar el estudio de las causas ajenas al personal, no bastarían para justificar los resultados negativos de nuestra enseñanza, pues, debo insistir en ello, ese director o rector ilustrado y laborioso, habría convencido a sus profesores de que es posible, a pesar de la extensión de los programas, del sistema de exámenes, de las condiciones de ingreso, etc., obtener resultados mucho mejores.

Volviendo, una por una, a las materias de cuya deficiente enseñanza hablé al principio, digo que era posible y hasta fácil convencer a los profesores:

a) Al de *idioma nacional*, de que debía y podía dar con ventaja la preferencia a los ejercicios de lectura, de composición, de ortografía, hechos durante el año, en vez de prescindir de ellos o de tratarlos apenas *como una bolilla* al fin o al principio del curso; su enseñanza, menos monótona, más inteligente, de mayor utilidad, no le habría impedido, por eso, recorrer todo el programa con sus definiciones y sus reglas, cuyo deficiente aprendizaje no ha de comprometer nunca el porvenir intelectual del estudiante, ni el progreso del país...

b) Al de *matemáticas*, de que debía y podía ocupar a sus alumnos en la resolución de problemas útiles de todo género; de que más aprovechadas habrían sido las demostraciones abstractas y más educativas, si las hubiese hecho reposar sobre ejercicios prácticos, en vez de concretarse a exigirles y aceptar enunciados y explicaciones de teoremas demostrados muchas veces «de memoria», haciendo las figuras iguales a las del texto con las mismas letras en el vértice y tan inconscientemente hecha esa demostración, que el solo cambio de las letras bastaba para confundir al alumno.

c) Al de *ciencias naturales*, de que importa más que el alumno sepa lo necesario de anatomía y fisiología humanas como antecedentes de la higiene, y que conozca mejor esta misma, en vez de perderse en los detalles de la clasificación zoológica y botánica; y de que en esas ramas, como en física y como en química, lo que más vale es enseñar a investigar con los alumnos mismos un pequeño número de hechos comprensivos, generales, característicos, limitándose como hace ya cincuenta años lo pedía el sabio químico y profesor francés J.B. Dumas, «a la exposición de las ideas simples de las que todo el mundo necesita hacer uso, dejando a la enseñanza de las facultades los detalles más complejos reservados a los sabios. La enseñanza de la física se ha sometido demasiado al imperio de los constructores de instrumentos.

»¿Que hay más simple que los medios con ayuda de los cuales Volta, Dalton, Gay-Lussac, Biot, Arago, Malus, Fresnel, han fundado la física moderna?

»Que la física se guarde, pues, de bajar su punto de vista y que no deje de despertar la admiración por los fenómenos y por las leyes del mundo, por querer concentrar toda la atención de los discípulos sobre los aparatos que dan solo de ellos la medida precisa o que sirven para comprobarlos».

Que en vez de los detalles que se olvidan sin dejar rastros en el alma del joven,

mezcle el profesor a su curso, como lo quiere [Alfred] Fouillée, «la exposición histórica más interesante posible de los grandes descubrimientos.

»Evitará las exposiciones abstractas, pero no las vistas generales y aun filosóficas que ofrecen interés y ensanchan el horizonte de los niños».

d) Al de *historia*, de que no debe detenerse en mostrar su erudición o en aumentar la de los alumnos con detalles inútiles de la historia militar, sino que debe procurar, hasta donde sea posible, dada la edad de los discípulos, hacer reconocer los fundamentos de la evolución humana, algunos hechos, además de los militares que influyen en el progreso y la civilización de los pueblos; las mejoras de las costumbres, de las instituciones; los adelantos científicos, artísticos, industriales; la acción fecunda y la influencia no solo de los héroes de los campos de batalla sino también de los héroes del taller, del laboratorio, del trabajo proficuo en todas sus manifestaciones. Así servirá, esa rama, siquiera como medio de educación moral y cívica y se desechará la sumisión a los textos, casi sin excepción malos, como aquel de que nos habla Balkler, y que empieza diciendo que «la historia nos enseña quiénes han sido reyes y reinas, y cuándo murieron».

e) Al de *idiomas extranjeros*, de que debe hacer de la gramática lo accesorio, considerando esencial los ejercicios prácticos que facilitarán el uso de las lenguas, y las lecturas selectas, útiles, además, a la cultura literaria.

f) Al de *filosofía*, de que en vez de encerrarse en la exposición y defensa sistemática de una doctrina determinada, exclusiva, sectaria (y por lo tanto no filosófica), o en el aprendizaje de un texto que se sigue paso a paso, ha de inspirar su enseñanza un espíritu amplio, científico, generoso, no olvidando el propósito eminentemente educativo a que responde, tanto o más que la literatura o la historia general, su inclusión en el programa.

«En psicología —dice el filósofo arriba citado— dejará de lado las cuestiones demasiado arduas y demasiado sutiles respecto de las cuales no está aún establecido, y se aplicará a poner en claro los resultados adquiridos. Dará a la psicología un alcance práctico, mostrando las aplicaciones que de ella puede hacerse en la educación.»

Y esto sobre todo en las escuelas normales, en las cuales el profesor debe referirse a cada rato a las observaciones que el alumno maestro puede efectuar en los niños de la escuela anexa, como he visto hacerlo a algunos profesores, contadísimos por cierto.

«En la lógica se conformará con las teorías esenciales y admitidas por todos los filósofos. En moral insistirá igualmente en lo que puede ser admitido, a la vez, por los partidarios de la evolución y por los de los principios *a priori*. Dará a su curso moral un alcance eminentemente social y cívico... En una palabra, se propondrá como fin una enseñanza *educadora* verdaderamente apropiada a la juventud. Sin quitarle en nada a la filosofía su alto alcance especulativo, imprimirá a su curso una orientación práctica. Deberá considerarse no simplemente como un sabio, sino el principal representante laico de los grandes intereses morales y sociales en la educación de la juventud, como teniendo por esto mismo, según la expresión consagrada, “cura de almas”.»

Omito extenderme respecto de las demás ramas, entre ellas la geografía y la pedagogía, porque indirectamente he dicho ya, al juzgar sus resultados, el criterio que debió presidir a su enseñanza.

Y especializándome ahora con la Escuela Normal, permítame V.E. dejar constancia de algo más que explica la deficiencia de sus resultados.

En las escuelas normales, fuera de las causas ya expuestas, comunes a ellas y a los colegios, otras hay que explican por qué han producido maestros y profesores a los cuales padres celosos no confiarían la educación de sus hijos.

El reglamento exige, muy acertadamente, que para ingresar al curso normal reúna el aspirante, además de determinada edad y buena constitución física, ciertas condiciones morales que sean una garantía de la conducta futura de quien va a ser nada menos que educador, y quien como tal deberá contribuir en primer término, después del hogar, a la formación moral del niño, para lo cual toda lección teórica, todo consejo de palabra, será estéril y hasta contraproducente, si no se da ante todo la lección más decisiva del ejemplo, y si, en consecuencia, no se arreglan todos los actos, todos los movimientos, todos los trabajos de la escuela, en todos los instantes, de manera que sean la confirmación, de hecho, del consejo que tiene en los labios el educador.

Y bien, esas prescripciones reglamentarias que debieron ser sagradas, especialmente la última, no se han cumplido en todas partes con la escrupulosidad debida.

Por un descuido imperdonable unos directores; por seguir un impulso generoso, tal vez, pero que debió sofocarse, otros; y, lo que es más duro tener que decirlo, por carecer ellos mismos de la contextura moral indispensable, unos terceros; y hasta porque se ha querido a toda costa tener alumnos en escuelas que de otro modo hubieran debido cerrarse por falta de ellos, se ha permitido la entrada a todo el que la solicitaba, prescindiendo no solo de la edad y la constitución física, sino de los antecedentes personales. Así ha ido degenerando la clase de candidatos, especialmente entre los varones, y descendiendo el concepto social a que en las primeras épocas se elevó el normalista.

La acción de la escuela, aun cuando la escuela sea buena, no basta para corregir, en tres o cuatro años, hábitos arraigados desde la cuna, ni para transformar sentimientos que se traen desde la infancia, que han crecido y se han hecho músculo durante catorce o dieciséis años de malos ejemplos, de vida desarreglada, de miseria moral. Por eso, hasta escuelas normales cuyos directores reúnen a su competencia condiciones personales que les han valido el respeto y la estimación de la sociedad, pueden producir maestros deficientes por su preparación y sin el carácter moral indispensable.

Considérese ahora si se producirá la reforma del ya vicioso o mal habituado y si arraigarán las virtudes y hábitos contrarios, en escuelas en las cuales no solo el régimen de los estudios, el carácter y el método de la enseñanza no responden a su fin educador, sino que, por increíble que ello parezca, el ejemplo del director o de los profesores constituyen también, a veces, la lección viva, fecunda, de las deficiencias morales que más importa corregir.

Es grave esta afirmación, señor Ministro, no se me oculta, y discúlpeme V.E. la crudeza; pero la escribo sin vacilar, porque ella expresa una verdad tan indiscutible como amarga. Si no bastara el conocimiento personal que tengo de la vida de las escuelas de mi país, me bastarían, para afirmarlo, la serie de incidentes y conflictos que, en los últimos años no más, se han producido en los establecimientos nacionales y en muchos de los cuales me ha tocado, como inspector, el triste privilegio de intervenir, para comprobar hasta la evidencia lo que, por otra

parte, no soy, por cierto, el primero en saber ni en decir: que la enfermedad que nos aqueja es sobre todo una enfermedad moral profunda, cuya curación será larga y difícil y que no afecta solo a la escuela, a la cual ha llegado por contagio o como una resultante de factores múltiples que no me toca a mí analizar.

Y bien, señor Ministro, este estado de cosas de tiempo atrás más o menos conocido no ha podido modificarse sensiblemente y menos en los últimos tiempos, por la incertidumbre en que se ha estado viviendo y de la cual aún no hemos salido, respecto de la organización definitiva que tendrán los estudios tanto secundarios como normales. Y aunque la concurrencia de esta circunstancia desfavorable no se hubiese producido, no por eso el adelanto hubiera sido mayor, dado que gran parte del mal está en la raíz, en las condiciones del personal directivo y docente, cuya buena voluntad no basta para suplir la falta de preparación profesional, de ideas definidas, claras, respecto de las funciones que están llamados a desempeñar profesores y jefes, tanto o más que como instructores, como educadores de la juventud. Sobre este punto permítame V.E. referirme a lo que he dicho en otro lugar de este informe y especialmente a la nota que con fecha 25 de octubre de 1901 dirigí al señor Ministro entonces, doctor Serú, proponiendo la institución de las Conferencias Anuales de Profesores.<sup>3</sup>

Si importa mucho, pues, fijar sin pérdida de tiempo y una vez por todas de una manera estable la organización de los estudios, los planes, programas, reglamentos disciplinarios, etc., importa mucho más adoptar enseguida las disposiciones que sean necesarias para formar lo que no existe: el profesor de enseñanza secundaria y normal. Mientras esto no se haga bien, serán completamente estériles las reformas que en los planes y reglamentos se introduzcan; esas reformas no pasarán del papel en que se escriban.

La tarea es urgente y doble: 1º preparar futuros profesores; 2º mejorar las condiciones de los que actualmente ejercen la enseñanza.

No es tarea fácil ni disponemos de todos los medios necesarios para realizarla tan perfecta y completamente como fuera de desear; pero cabe hacer mucho sin grandes dificultades y sin necesidad de erogaciones extraordinarias.

Permítame V.E. apuntar algunos de estos medios.

## **PROFESORES DE ENSEÑANZA NORMAL**

Como sabe V.E., el curso superior que comprendía dos años a continuación del de maestros y que funcionó hasta 1900 en dos de las tres escuelas normales de la Capital y en la de Paraná no ha podido satisfacer, en realidad, al propósito de formar profesores aptos para tomar a su cargo la enseñanza de las ramas generales en las escuelas normales de maestros, ni menos en el Colegio Nacional, excepción hecha, acaso, de algunas asignaturas en los años inferiores. Y ello no podía ser de otro modo, dado que los alumnos no elegían unos las ciencias, por ejemplo, y otros las letras, para especializarse, sino que todos debían estudiar el conjunto, sin excluir el dibujo,

3. Véanse, más adelante, pp. 137 y 155.

la música y la gimnasia, fuera de la legislación y administración escolar, la historia de la pedagogía y la práctica pedagógica que ocupaban gran parte del tiempo.

El decreto del 29 de enero de 1900 modificó esta organización, elevando a cuatro el número de años normales para maestros, distribuyendo mejor los estudios de estos, y agregando en las escuelas de la Capital y de Paraná tres años correspondientes al Curso de Profesores. Pero el plan de estudios de estos tres años no responde bien al propósito de preparar profesores especiales en rama alguna, excepción hecha de la pedagogía, a la cual se ha destinado un tiempo excesivo.

Y bien, sobre la base de esos tres años y sin necesidad de un gasto mucho mayor que el ya presupuestado para atender a esos cursos en las tres escuelas de la Capital y la de Paraná, cabe organizar una institución, en cierto modo nueva aquí, que respondería muchísimo mejor a los propósitos indicados.

Comprendería una sección especial para las *ciencias* y otra para las *letras*, entre las cuales optarían los que aspirasen al título de profesores de enseñanza normal, y además, una tercera sección, común y obligatoria para ambos grupos de aspirantes al profesorado.

Así podría ser el Plan:

### Escuela de profesores de enseñanza normal

Primer año	Horas semanales	Segundo año	Horas semanales	Tercer año	Horas semanales	Total
Matemáticas Historia natural, física, química Manipulaciones- laboratorio	3	<b>Sección «Ciencias»</b> Matemáticas Historia natural, física, química Manipulaciones- laboratorio	2	Matemáticas Historia natural, física, química Manipulaciones- laboratorio	1	6
	7		6		3	16
	2		2		—	4
	12		10		4	26
Gramática- literatura Historia-geografía	4 6 10	<b>Sección «Letras»</b> Literatura Historia-geografía	4	Crítica literaria <sup>c</sup> y composición Historia-geografía	2	10
			6		2	14
			10		4	24
Inglés o alemán Lecturas y composición <sup>a</sup> Dibujo Pedagogía <sup>b</sup>	6 2 2 2 12	<b>Sección «Profesional» (común)</b> Inglés o alemán Arte de leer- composición Dibujo Pedagogía Práctica y crítica pedagógica	6	Inglés o alemán <sup>d</sup> — — Pedagogía Práctica pedagógica y crítica Psicología y Moral	6	18
			2		—	4
			2		—	4
			2		3	7
			2		8	10
			2		3	3
14	20	66				

a. Lecturas escogidas que puedan concurrir a formar el gusto literario.

b. El curso de pedagogía comprende inspección.

c. Obras leídas por los alumnos a indicación del profesor.

d. Obligación de leer y comentar en clase una obra fundamental sobre educación y escrita en alemán o inglés.

La aplicación de este plan u otro análogo permitiría al ya maestro completar los estudios del grupo elegido y profundizarlo hasta dominar cada una de las materias tanto cuanto es necesario para enseñarlas después en la Escuela Normal, con entera conciencia.

En el grupo «ciencias» he establecido de una manera expresa un tiempo especial para manipulaciones y trabajos de laboratorio, a fin de que el futuro profesor sea indefectiblemente ejercitado en el manejo de los aparatos de física, en la ejecución de los experimentos de química y de cuanto se relaciona con la ilustración práctica de las lecciones que haya de dar, después, de estas ramas y de historia natural. Es sabido que si hoy ocurre que aun en los establecimientos dotados de aparatos y demás elementos de experimentación la enseñanza sigue siendo exclusivamente teórica, ello se debe a que el catedrático, más o menos improvisado, no sabe emplearlos. Profesor hay, de una de estas materias, que a raíz de obtener el nombramiento para asegurarse la posesión de la cátedra, pide licencia por largo plazo, poniendo sustituto, que ha de guardarle aquella en tanto él estudia un poco como para poder presentarse ante la clase, si no consigue canjear antes su cátedra por otra menos incómoda.

En la sección «profesional» he incluido, además de la pedagogía, en la que irán comprendidas también historia de la educación, legislación escolar y práctica pedagógica (hecha en clases normales de maestros), un curso de psicología y otro de moral, referidos ambos principalmente a sus aplicaciones a la enseñanza, cursos que deben ser incluidos en el plan por razones que es obvio exponer.

Tampoco es menester decir por qué incluyo ejercicios de elocución, lectura y composición, que harán, en común, tanto los alumnos de letras como los de ciencias, no necesitando estos menos que aquellos lo que se ha llamado la «elocuencia didáctica» de que tan a menudo carecen nuestros profesores. Atribuyo a estos ejercicios, si se organizan bien, una influencia muy grande en la formación de profesores hábiles.

El curso de dibujo, igualmente común a ambas secciones, fuera de su valor práctico en cuanto sirve al profesor de precioso instrumento para ilustrar, tiza o lápiz en mano, sus lecciones de física, historia natural, geografía, etc., tiene, como es sabido, otro valor, el que le da la influencia que ejerce, como el trabajo manual, en la disciplina mental, en los hábitos de prolijidad, orden, atención y paciencia que desarrolla o acentúa, aparte de que contribuye a la cultura estética.

La necesidad de que figure una lengua viva entre las ramas obligatorias es tan evidente, que huelga fundarla.

Como condición de ingreso al curso de profesorado se exigiría el título de maestro normal, debiendo además los candidatos ser sometidos a un examen especial o concurso, para comprobar que tienen las aptitudes intelectuales necesarias para llegar a ser «buenos maestros de futuros maestros». Doy a este examen de ingreso, cuya organización especial detallaría oportunamente, la mayor importancia, así como a otros puntos que explicaría llegado el caso (v.gr.: número máximo de alumnos por curso, reglamento interno, horario, cuerpo de profesores, organización de la práctica, etcétera).

Se sobreentiende que los profesores así formados tendrían derecho, establecido por ley, a ser preferidos para ocupar los puestos de su especialidad que vacaren en adelante en los cursos normales de maestros.

Pero es punto capital, decisivo, el de la designación de las personas que hayan de dirigir y enseñar en el doble curso que propongo para sustituir al único de profesorado actualmente establecido en las escuelas normales de la Capital y de Paraná.

Si la dirección no hubiese de confiarse a profesionales con la competencia especial y las dotes morales del caso, más valdría esperar mejores tiempos y no malograr, desde sus comienzos, una institución de importancia tan grande.

## PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Respecto de los profesores de enseñanza secundaria, podríamos repetir aquí las palabras con que terminaba su discurso uno de los oradores del último Congreso Internacional de la Enseñanza Superior celebrado en París en 1900, al discutirse precisamente el punto: «Una sola cosa es necesaria: salir de la imperfección del sistema actual, formar un cuerpo de profesores que haya aprendido su oficio, destruir definitivamente la opinión de que para ser un profesor basta poseer la ciencia».

Y ese congreso votaba, después de un interesantísimo debate, esta proposición, a la que adhirieron, entre otros, los delegados de Alemania, Bélgica, Estados Unidos, Francia, Hungría, Holanda, Inglaterra y Suiza: «Es menester que los maestros de la enseñanza secundaria reciban una educación pedagógica a la vez teórica y práctica, por medio de la historia de la pedagogía, la discusión de los métodos y los ejercicios profesionales de aplicación».

Y el delegado húngaro decía en su trabajo, al referirse a los que pretenden enseñar en liceos sin haber hecho estudios no solo teóricos sino prácticos de pedagogía: «Se encuentran en la misma situación en que antes se hallaban los estudiantes de medicina cuando la facultad no se ocupaba más que de teoría y no había clínica para pasar de la teoría a la práctica y para justificarla. ¿Cómo? ¿El cuerpo humano exige la clínica médica y el alma del hombre, en cambio, se entrega, sin más, a los experimentos y tanteos de los doctos (*savants*) que descienden a ser profesores?».

En la imposibilidad de improvisar nosotros la manera completa y definida de formar el profesorado de segunda enseñanza, y mientras llega el momento de organizar la Escuela Normal Secundaria, sea sobre la base de la actual Facultad de Letras, modificada, o creando un organismo totalmente nuevo, puede establecerse que nadie obtendrá desde tal fecha (v.gr. desde 1904) en adelante la efectividad de una cátedra, ni mucho menos la dirección de un establecimiento, sin poseer un certificado de aptitud para el profesorado (de tales o cuales materias).

Para obtener este certificado, los aspirantes que hayan terminado estudios universitarios deberían seguir un curso especial de pedagogía (teoría y práctica) durante un año, curso que comprendería aparte de los principios y los métodos generales de enseñanza, los métodos y procedimientos especiales de la materia o grupo de materias respectivas (literatura, geografía, historia, etc. para los graduados de la Facultad de Filosofía y Letras; matemáticas, física, química, para los de Ingeniería, etcétera).

Esto, o algo parecido, es lo menos que, en mi concepto, debe hacerse enseñada para mejorar la deplorable situación actual.

Como medios de inmediata aplicación, deben emplearse en provecho del personal en ejercicio:

1º Organizar conferencias: a) anuales, de carácter general como las ya establecidas; b) particulares y frecuentes en cada localidad y en cada establecimiento.

2º Redactar y mandar a todos instrucciones didácticas.

3º Proveer a cada establecimiento de obras de enseñanza escogidas y estimular su consulta.

4º Organizar cursos especiales temporarios de distintas materias, especialmente de metodología, como ya se ha hecho para los profesores de trabajo manual y ejercicios físicos.

## ESCUELAS NORMALES DE MAESTROS

En la organización de las escuelas normales para maestros considero necesario introducir modificaciones fundamentales que permitan mejorar la preparación profesional de los que en ellas se gradúan, preparación que en la actualidad resulta, como ya he dicho, muy deficiente.

Y en mi concepto, esa reforma debería efectuarse sobre la base de lo que ya indicó la Inspección General en su informe de 6 de agosto de 1898, es decir, haciéndose por separado los estudios generales de los profesionales.

Esto permitiría al alumno-maestro adquirir una instrucción general sólida que hoy le es imposible alcanzar porque no tiene materialmente tiempo para estudiar a la vez las múltiples ramas del programa, preparar las lecciones prácticas que ha de dar en la escuela anexa, escribir las críticas de las que presencia, etc. Le permitiría también iniciar y terminar los estudios pedagógicos teóricos y prácticos con aptitudes suficientes, por lo mismo que habría completado antes su instrucción general. Consagrado, en esas condiciones, principalmente a la parte profesional, lo haría con éxito muchísimo mayor y tendríamos lo que hoy no abunda: maestros hábiles con buenos hábitos adquiridos, que podrían tomar con toda confianza la dirección de un grado y no caerían inmediatamente en la rutina, como hoy ocurre, porque el primer ensayo hecho fuera de la Escuela Normal, la primera e inesperada dificultad con que tropieza, trae el primer fracaso y el desaliento enseguida.

Esta reforma supone otra en el Plan de la Escuela de Aplicación, actualmente con seis grados nominales que representan por lo menos ocho años efectivos de estudios, por cuanto los grados inferiores se subdividen en dos cada uno; pero como el programa ha sido hecho en el concepto de que se cursa en seis años, resulta en realidad mala la distribución de varias de las materias y excesivos o inadecuados algunos programas. Es menester cambiar una y otra cosa; distribuir toda la enseñanza en ocho años de manera que en los seis primeros se redondee la instrucción que convendría alcanzara a recibir la inmensa mayoría de los niños asistentes a las escuelas públicas hasta los doce años de edad más o menos.

Los años séptimo y octavo (correspondientes al quinto y sexto de hoy), a los cuales solo llega un número mínimo de niños, serían en la Escuela de Aplicación algo como preparatorios para el ingreso al curso normal y en ellos se podrían solidificar, por decirlo así, los conocimientos adquiridos en los seis anteriores, hacer que el alumno domine completamente, gracias a una ejercitación abundante y



continuada, todo lo que es fundamental, base indispensable para seguir adelante sin tropiezos, v.gr.: que no vacile en las operaciones todas de la aritmética, en la resolución de problemas de todo género; que sea perfecta su ortografía; que sepa hacer correcta y fácilmente composiciones sencillas; que haya adquirido la buena letra que necesita, y que no encuentre dificultades en la lectura corriente.

Para las escuelas normales, especialmente las de la Capital que por sí solas reúnen la tercera parte del total de alumnos normales de toda la República (914 sobre 2.865), ofrecerían estos dos años una ventaja muy apreciable. Es sabido que para ingresar al curso normal se presentan alumnos que no han hecho sus estudios en las escuelas anexas sino en otras escuelas públicas; traen, con mucha frecuencia, una preparación insuficiente y heterogénea, lo que se prueba al ser sometidos a un examen, como suele hacerse en la Capital, en vista de que concurre un número de candidatos muy superior al que tiene cabida en los locales.

Ingresando a séptimo y octavo grado, es posible mejorar sus condiciones, uniformar en lo que sea indispensable, la preparación, conocer las condiciones de los que aspiran a seguir la carrera, pudiéndose así, a los que no reúnan el mínimo de aptitudes y cualidades personales requeridas, cerrarles la puerta del curso normal sin la violencia que demanda hacerlo más tarde, cuando ya se encuentra el alumno a la mitad de aquella.

Al séptimo grado, o, para el caso, primero preparatorio, no llegarían antes de haber cumplido doce años de edad.

Nótese bien que esto no alargaría en manera alguna el tiempo actualmente necesario para terminar la carrera, sino que lo acortaría, desde que el plan y programas primarios se terminarían cómodamente en tantos años como grados (ocho). Tendríamos en total doce años para graduarse como maestro normal. El que empezara a los seis años (primer grado), podría graduarse a los dieciocho de edad. Hoy debe tener, para ingresar, dieciséis años, los cuales sumados a los cuatro de curso normal, lo llevan a los veinte; es decir, que la aplicación estricta del plan que propongo permite que se reciba dos años antes, si se deja en seis la edad de ingreso a primer grado. Por mi parte, sin vacilar, la elevaría hasta los ocho, o, cuando menos, hasta los siete cumplidos, en este último caso se graduaría a los diecinueve años de edad habiendo comenzado recién a una edad conveniente (diecisiete años) sus estudios pedagógicos teóricos y prácticos, los cuales requieren que el alumno, transformado ya en alumno *maestro*, tenga no solo instrucción sino «juicio», en la acepción vulgar de esta palabra.

Me es agradable poder decir a V.E. que el plan que propongo, en sus líneas fundamentales, principalmente en lo que se refiere a la separación de los estudios generales de los profesionales propiamente dichos, fue por mí sometido, durante mis giras de inspección de 1898, a la consideración del personal directivo y docente de dieciséis escuelas normales, convocado ex profeso en conferencias; en todas partes, en algunas después de interesantísimos debates que ocuparon varias largas sesiones, la opinión fue unánimemente favorable, firmándose las actas del caso.

Desde entonces, personalmente y por intermedio de los demás inspectores, he seguido consultando el punto con el mismo favorable resultado. Cada día me he convencido más de la importancia de esa reforma; por eso me he resuelto a someterla a la consideración de V.E.

Una comisión especial, cuidadosamente elegida, podría, unida a la Inspección, estudiar los detalles de la misma, para proponer a V.E. la forma definitiva.

Resuelta la nueva organización de las escuelas normales, cesarían los cursos que actualmente funcionan como anexos de los colegios, en los que, como es sabido, fueron refundidos por razones especiales y con carácter transitorio. Esos cursos serían reemplazados por escuelas normales del nuevo tipo que se crearían en determinadas provincias, poniendo a la disposición de las que por ahora no tuviesen escuela normal de varones, un número suficiente de becas de mayor valor que las actuales.

## **ESCUELAS NORMALES DE PROFESORAS DE LA CAPITAL. GRAVES DEFICIENCIAS**

Debo llamar la atención de V.E. sobre un hecho que se produce en las dos escuelas de profesoras de la Capital, por cuanto afecta y mucho los resultados que deben producir: me refiero al número excesivo de alumnas que concurren al curso normal. En la Escuela n<sup>o</sup> 1 hay 311 (curso de maestras) y en la n<sup>o</sup> 2 (mismo curso) 430. En ambas, la mayor parte de las divisiones tiene más de cuarenta alumnas, cuatro con 50 y tres con 59, 61 y 63 respectivamente.

Esto no solo afecta a la instrucción general de las futuras maestras, que sufre cuando las divisiones son tan numerosas, sino que hace imposible una preparación profesional suficiente.

Precisamente lo que es esencial, la práctica, que demanda una atención individual, resulta lo más desatendido; el tiempo es escaso y pequeña la Escuela de Aplicación. La educación de los centenares de niñas que a esta concurren tiene también que resentirse por hallarse entregada demasiado tiempo a practicantes cuyas lecciones no pueden ser siempre bien dadas, ni se ajustan al estado de adelanto de la clase.

Demasiado a menudo no son sino repeticiones de cosas sabidas, por donde otra vez más se perjudica la misma alumna-maestra, cuyas lecciones resultan artificiales; las niñas ya saben y aquella, entonces, no tiene oportunidad de aprender lo que más le importa, es decir, cómo se vencen las dificultades, cómo se enseña al que no sabe.

Durante el año pasado, las alumnas de tercer y cuarto año de la Escuela n<sup>o</sup> 1 solo alcanzaban a dar *una lección de media hora por semana*; en la n<sup>o</sup> 2, *una por mes!*

Ahorro comentarios.

La nueva directora de la Escuela n<sup>o</sup> 2 ha hecho todo lo que es materialmente posible por mejorar tan mala situación y ha establecido que en cada uno de los términos del año escolar, cada alumna de cuarto año pase una semana entera en la Escuela de Aplicación dando dos lecciones diarias y asistiendo a todos los actos de la escuela.

En la Escuela n<sup>o</sup> 1 se hará también en el segundo término del año una práctica análoga, permaneciendo cada alumna cuatro días en la Escuela anexa.

Pero todo eso representa un pobre remedio.

Insistiendo, entonces, en la indicación que creí deber presentar a la superioridad el año pasado, aconsejo ahora nuevamente como medidas indispensables:

1<sup>o</sup> Reducir el número de divisiones hasta quedar en una por año de estudios, pudiendo haber dos en el primer año, entendiéndose que solo las 30 o 35 mejo-

res alumnas pasarán a segundo año; 2º Limitar a 30 o cuando menos a 35 el número de alumnas en cada división; 3º Aumentar, en cuanto el local lo permita cómodamente, el número de divisiones en la Escuela de Aplicación.

**Escuela normal de maestros (proyecto de plan de estudios)**

**Escuela de Aplicación (últimos cursos)**

<b>Estudios preparatorios</b>	7º grado	8º grado	Total
Idioma nacional (lectura, composición y ortografía) . . . . .	5	5	10
Caligrafía . . . . .	1	1	2
Francés o inglés . . . . .	3	3	6
Historia y geografía (generales) . . . . .	3	2	5
Moral y urbanidad . . . . .	1	2	3
Aritmética y geometría . . . . .	5	5	10
Ciencias naturales e higiene . . . . .	3	3	6
Dibujo . . . . .	2	2	4
Trabajo manual y economía doméstica (mujeres) . . . . .	3	3	6
Música . . . . .	2	2	4
Ejercicios físicos . . . . .	2	2	4
	30	30	60

**Cursos Normales**

<b>Estudios generales</b>	1º año	2º año <sup>a</sup>	Total	<b>Estudios profesionales</b>	3º año	4º año	Total
Idioma nacional (lectura, composición, etc.) . . . . .	4	3	7	Lectura y composición ....	2	2	4
Francés o inglés . . . . .	5	5	10	Francés e inglés.....	4	2	6
Historia y geografía ..	4	4	8	Moral e instruc. cívica.....	3	2	5
Matemáticas . . . . .	4	3	7	Pedagogía (teoría) <sup>c</sup> .....	6	6	12
Ciencias naturales, física y química <sup>b</sup> .....	4	6	10	Práctica y crítica pedagógica <sup>d</sup> .....	6	10	16
Dibujo . . . . .	2	2	4	Dibujo.....	1	—	1
Trab. manual y economía doméstica (mujeres).....	3	3	6	Música <sup>e</sup> .....	1	—	1
Música.....	2	2	4	Ejercicios físicos (teoría y práctica).....	2	2	4
Ejercicios físicos . . . . .	2	2	4	Trabajo agrícola .....	2	2	4
	30	30	60		27	26	53

- a. En el 2º año podrán agregarse dos horas de «observación pedagógica».
- b. Una lección semanal, por lo menos, deberá dedicarse a «manipulaciones y laboratorio».
- c. El curso de pedagogía comprenderá las nociones necesarias de «psicología del niño aplicada a la educación».
- d. Los alumnos de 4º año practicarán no solo en la Escuela anexa, sino en otras de la localidad.
- e. Convendrá organizar, poco a poco, a medida que los recursos lo permitan y especialmente en las provincias pobres, cursos de «música instrumental» (violín, armonium o piano), fuera de las horas de clase, a fin de que los futuros maestros aprendan siquiera lo necesario para enseñar y acompañar los cantos escolares. Será esta una mejora importante que no costará mucho.

La disminución del número de maestras que produzcan por año estas escuelas no importa mal ninguno, desde que no son necesarias tantas como egresan por año. Baste saber que tan solo en el Consejo Nacional de Educación hay 100 solicitudes de empleos, según datos que he obtenido en la Secretaría, fuera de 40 maestros puestos en disponibilidad a consecuencia de la nueva organización dada a las escuelas de la Capital.

Y han recibido su diploma últimamente, en las dos escuelas normales de que me ocupo, 102 maestras y 24 profesores normales más, del curso terminado en 1902, debiendo graduarse no menos de cien maestras nuevas a fines del presente año escolar.

Si se observara que si bien pueden no llegar a ejercer la profesión, los centenares de niñas que las referidas escuelas normales educan serán en cambio otras tantas madres de familia ilustradas y que eso es un bien, sería el caso de contestar que ese bien no debe obtenerse a expensas del mayor bien que deben producir las escuelas normales preparando maestras hábiles, en cumplimiento de su exclusivo objeto.

Si se quiere tener instituciones femeninas en las que se dé educación diferente y superior a la suministrada por la escuela primaria, fúndense, enhorabuena, establecimientos especiales con la organización también especial que les corresponda.

En estos nuevos institutos continuarían prestando sus servicios los profesores que no fuesen necesarios en las dos escuelas normales con motivo de la disminución del número de divisiones; de ese modo podría sostenerse la nueva institución sin mayor recargo en los gastos.

## **ESCUELAS NORMALES PARTICULARES. NECESIDAD DE SUPRIMIR SU INCORPORACIÓN A LAS OFICIALES**

Respecto de las escuelas normales incorporadas, creo debe hacerse presente una cuestión fundamental que puede afectar profunda y perjudicialmente los intereses de la enseñanza nacional y por ende los del país; por lo mismo importa plantearla sin vacilar antes que la acumulación de hechos y precedentes haga difícil una solución que hoy no lo es gracias a que afectará muy pocos intereses particulares.

Esa cuestión es la siguiente:

¿Deben mantenerse las disposiciones del decreto del 10 de julio de 1897 en virtud de las cuales se han hecho extensivas a la enseñanza normal las liberalidades que para la secundaria establece la ley del [18]76 sobre «libertad de enseñanza»?

¿Puede el Estado delegar en los particulares la función transcendental de preparar a los maestros que tendrán a su cargo la educación general de las masas, la educación popular?

¿Puede delegarla en gremios o congregaciones determinadas?

¿Puede poner el sello oficial a los diplomas expedidos por escuelas normales en las que no tiene intervención efectiva apreciable?

Si es cierta, y la duda no cabe, la influencia de la escuela, vale decir, del maes-

tro, en el progreso y en el bienestar de los pueblos; si es cierto que la acción de la misma es necesaria, más que en cualesquiera otros pueblos, en los regidos por la forma republicana de gobierno, y entre estos con mayor razón en los que no se hallan definitivamente constituidos y son de formación esencialmente cosmopolita; la respuesta a las preguntas no puede ser dudosa y no lo ha sido nunca para cuantos, con espíritu desprevenido, desligado de toda vinculación de partido o de secta, han tratado el asunto.

Y aunque nada haya dicho ni pueda decir, al respecto, que no conozca V.E., permítame repetir aquí unas cuantas consideraciones para fundar lo que me tomaré la libertad de aconsejar más adelante.

¿Cuál debe ser y cuál es la preocupación constante de los poderes públicos a cuyo cargo está la dirección de la enseñanza general? Organizarla en armonía con las prescripciones de nuestra carta fundamental y de las demás leyes derivadas, es decir, entre nosotros, en la República Argentina, de modo tal que de la escuela salga formado el ciudadano que el país necesita, consciente de sus derechos y más que todo de sus deberes como ciudadano de un país demócrata; un ciudadano ilustrado, amante del trabajo, de la verdad, venga esta de donde viniere, respetuoso de todos los derechos; disciplinado, pero libre, libre por su educación general ajena a prejuicios de castas, de sectas, de doctrinas exclusivistas y, por lo mismo, tolerante, esencialmente tolerante en cuanto afecte a la libertad de conciencia de los demás; que, en consecuencia, como argentino, en un país en que todas las religiones son toleradas, todas las industrias lícitas permitidas, en que todos los ciudadanos son admisibles en los empleos sin más título que la idoneidad, en que no hay ni debe haber castas privilegiadas, etc., no olvide nada de esto y no pretenda derechos especiales o primacías, ni más superioridad de un hombre sobre otro que la que naturalmente resulte de los propios talentos o virtudes. Para obtener esto se preparan los planes de estudios, los programas, los horarios, según las prescripciones de la ciencia, se exige del maestro que enseñe teniendo en cuenta las leyes y las reglas de la pedagogía; se le repite todos los días que debe ver en el programa de estudios una pauta para guiarlo en su doble misión de hacer que el niño adquiera conocimientos concretos determinados, necesarios en la vida, y que los adquiera a la vez por métodos y procedimientos tales que al mismo tiempo desarrollen y den agilidad a su mente, hagan amar el estudio; y no una serie de preguntas a las que corresponden otras tantas respuestas para aprender de memoria, por la sola fuerza de la repetición mecánica, sin comprenderlas, sin ejercitar la observación propia, la imaginación, el juicio; se le repite todos los días que su misión es también, y principalmente, la de formar el carácter del niño, estimular las buenas tendencias morales, combatir las malas, hacerlo veraz, laborioso, altivo, enemigo del chisme, de la delación y del espionaje; y todo esto enseñado más que con la palabra con el ejemplo del maestro y por la acción indirecta, pero fecunda, de todo lo que rodee al niño en la escuela, de lo que oiga, vea y haga; se le repite todos los días que ajuste los horarios, las condiciones del local y del mobiliario, las posturas mismas de los niños, la distribución del trabajo de cada día, los ejercicios físicos, a las necesidades, que llamaré materiales, del alumno, para favorecer el desarrollo corporal, la conservación de su salud, la adquisición de múltiples aptitudes físicas, útiles en la existencia.

Y bien; todo esto lo hace la escuela oficial resueltamente, sin tener en vista otros intereses que los intereses nacionales, sin espíritu preconcebido alguno, secular ni de lucro, buscando el mayor bien del país, de un país abierto a todas las nacionalidades, a todos los que quieran venir a trabajar y a constituir en él sus hogares confiando en sus leyes liberales que dan facilidades al trabajo independiente, que aseguran el respeto de todas las opiniones en todo cuanto debe dejarse librado a la conciencia de cada uno; pero, por lo mismo, propicio a la confraternidad general, a la asociación del esfuerzo común para realizar unidos todo aquello que interese a la colectividad, en vez de dividirse u obstaculizarse recíprocamente, perjudicándose el mayor número y favoreciéndose el predominio, manifiesto o disimulado, de los más hábiles para explotar la ignorancia, la debilidad o la indiferencia de los demás.

¿Hace esto mismo la escuela privada?

Puede hacerlo parcialmente, pero puede no hacerlo, y no lo hace sino por excepción.

Todos sabemos por qué.

Si se trata de institutos fundados y atendidos por simples particulares, todo se subordina en ellos al propósito de lucrar; en la mayoría de los casos, directores y profesores carecen de títulos y de antecedentes profesionales; el enseñante que más conviene es el que trabaja mayor número de horas y enseña el mayor número de materias por la menor retribución.

Que enseñe con o sin método, poco importa; los directores son los primeros que suelen no tener la menor noción pedagógica y, por lo tanto, el textito aprendido de memoria constituye habitualmente el *método* más práctico y suele entonces ser el preferido; tiene, además, la ventaja de no requerir mayor preparación de parte del profesor, puesto que a este le basta tomar la lección con el libro en la mano y... tarea cumplida. La mayoría de estos establecimientos tienen internado; con esto, unido a lo anterior y a lo que sigue, he dicho suficiente en lo que respecta a la educación moral.

Programa, horario, clasificaciones, exámenes, todo se arregla del modo que mejor pueda satisfacer o halagar a los padres, mejor dicho, a las madres, y ya sabemos lo que desgraciadamente constituye la mejor aspiración de la generalidad de estas: que el hijo esté muchas horas en el colegio, que le den deberes y lecciones que aprender, que tenga altas calificaciones, figure en los cuadros de honor, reciba diplomas, medallas, etc., y que, en definitiva, adelante, es decir, que llegue pronto a los cursos superiores, por lo menos a un tiempo, si no antes, que el primo, el sobrino, el hijo del vecino de enfrente, aunque llegue sin saber nada de nada.

Si se trata de establecimientos fundados y sostenidos por congregaciones religiosas el cuadro varía, sin duda, porque disponen de recursos mucho mayores, suelen tener mejores locales, personal de distinto carácter y la organización y disciplina especiales que son conocidas; pero siempre con deficiencias notorias en lo que más afecta a la educación completa del niño, deficiencias en el método de instrucción que no difiere mucho del expuesto más arriba; hay ausencia de enseñanzas y de ejercicios determinados cuyo objeto es formar la mente, enseñando al niño a observar por sí, a reflexionar, libre de prejuicios y de imposiciones dogmáticas, sobre las cosas que lo rodean y que estén a su alcance, a pensar libremente, en una palabra; deficiencias de orden moral, por lo mismo que así se forja

su espíritu y porque, además, se lo envuelve en una atmósfera especial, sectaria, de intolerancia, por lo tanto; y por ende, queriéndolo o sin quererlo, se lo dispone para ser propagandista de ideas y de sentimientos determinados, a menudo reñidos con las leyes del país, y si bien no siempre ocurre así, tampoco sale de allí el ciudadano preparado como el país lo necesita.

Resulta, pues, que con rarísimas excepciones (y el caso de la escuela popular de Goya que dio lugar al decreto citado fue una de ellas, explicándose así la concesión que obtuvo), los institutos privados, unos por responder principalmente a propósitos de lucro, otros porque obedecen a propósitos determinados y unos terceros por ambas cosas a la vez, no pueden dar la enseñanza por los medios y con el carácter que al país conviene. Esto tanto en lo que se refiere a la enseñanza primaria como a la secundaria. La ley de 1878 permite sin embargo la incorporación de los institutos de segunda enseñanza y por más que se los obligue a adoptar los planes y programas oficiales y se los someta a cierta fiscalización oficial, es sabido cuán precaria es esta y cuán fácil es, para los colegios, llenar las condiciones reglamentarias establecidas para seguir disfrutando de los beneficios de la ley, sin que el Estado pueda evitar que la educación no sea la más conveniente, por cuanto los exámenes a que se los somete apenas si sirven para comprobar lo que ya sabemos, es decir, que el niño ha retenido o no, bien o mal digeridas, unas cuantas nociones concretas sobre las distintas asignaturas del programa. Pero no se averigua, ni puede averiguarse, si la educación intelectual y sobre todo la moral han sido atendidas como corresponde.

Siendo esto así en lo que respecta a la enseñanza secundaria y pudiendo particulares y congregaciones abrir, como lo hacen, escuelas de primera enseñanza sujetas a una fiscalización tanto o más ilusoria que las secundarias, llega el momento de reproducir las preguntas que he formulado al empezar.

¿Es posible también que se permita la incorporación a las escuelas normales? ¿Es lícito permitir que particulares y corporaciones preparen también al maestro primario, el único maestro que va a tener el hijo del pueblo, y que después de prepararlo, a su manera, imbuido no en el espíritu que al país conviene sino en cualquier otro espíritu, tenga todavía derecho a que en el diploma se ponga el sello oficial, equiparando así a ese maestro con los que forma el Estado, dándole el derecho de disputarles los puestos públicos, lo que hará con tanto mayor éxito cuanto que detrás de cada uno de ellos o de ellas (se trata de maestros y maestras) estará la corporación con todos sus adeptos influyendo decisivamente en los nombramientos, porque así conviene a la propaganda que les interesa llevar adelante?

Por estas razones, señor Ministro, creo sería obra saludable y realmente patriótica derogar las disposiciones en virtud de las cuales se hacen extensivos a las escuelas normales [particulares] los efectos de la ley de 1878.

La nación acepta el servicio que particulares y congregaciones pueden prestar a la enseñanza y los deja en completa libertad de acción, de acuerdo con las leyes vigentes que permiten a todo el mundo enseñar; pero no puede, en manera alguna, dar autoridad oficial a títulos profesionales obtenidos en institutos y mediante estudios en lo que no tiene real intervención. Resuelto que esto fuera, a los establecimientos actualmente incorporados se les permitiría continuar hasta que terminasen los actuales alumnos en curso, pero sin autorizar la inscripción de ninguno nuevo, bajo ningún pretexto.

La derogación del decreto de 1897 no impedirá que tanto los particulares como las sociedades, de cualquier género, que fundan y sostienen escuelas primarias, preparen libremente a sus maestros, como lo han podido hacer y lo han hecho hasta ahora.

Los títulos que expidan no tendrán el prestigio que les daría el sello de la nación; tendrán el que legítimamente les corresponda, el que emane del propio prestigio de la comunidad o sociedad que los otorgue. Ese prestigio, ganado en buena ley, puede ser equivalente, y hasta superior, al que daría el sello oficial y eso bastaría para que los poseedores de un título semejante gozaren de ventajas suficientes.

No estando incorporados, disfrutan, por lo mismo, de mayor libertad para organizar sus estudios, formular planes y programas a su entera satisfacción, en vez de esclavizarse a los oficiales, a los que los directores de establecimientos particulares suelen ser los primeros en encontrar llenos de deficiencias.

Si, como lo han manifestado algunos directores de institutos normales particulares sostenidos por determinadas congregaciones, se desea dar a los maestros que han de enseñar en sus escuelas primarias una preparación en armonía con los programas y métodos oficiales, pueden realizar su deseo teniendo incorporación o sin ella, desde que exclusivamente de ellos depende adoptar dichos programas y métodos. Y si mucho empeño manifestasen en tener maestros iguales a los que producen los institutos de la nación, acaso podría indicárseles la conveniencia de elegir algunos de los buenos formados en estos y llevarlos a sus establecimientos para que se encarguen de implantar en la enseñanza los métodos, los procedimientos y el espíritu que domina en las escuelas públicas.

## **MATERIAL DE ENSEÑANZA Y EDIFICIOS ESCOLARES**

Excuso entrar en consideraciones respecto a la necesidad de dotar a todos los establecimientos nacionales del material de enseñanza de que carecen.

La primera gira de inspección del año corriente ha sido especialmente destinada a levantar un inventario completo de las existencias en estado de seguir prestando servicios, de manera que con esos inventarios a la vista y convenido lo que llamaré el tipo de dotación que se pueda adoptar dentro de los recursos y de las necesidades, sería fácil distribuir equitativamente la partida especial que acuerde el presupuesto.

En cuanto a los edificios, V.E. conoce también las deficiencias de que adolece la mayoría y cuán necesario es llegar pronto al edificio ad hoc y propio, sea sobre la base propuesta en 1898 a la superioridad por el Inspector General entonces, doctor I. Ramos Mejía,<sup>4</sup> o sobre otra más ventajosa aun si posible fuese.

4. Se trataba de un proyecto formulado por Pizzurno, visitador de enseñanza secundaria entonces y quien demostraba que con lo invertido en pago de alquileres de malos edificios podía costearse el servicio de amortización e intereses de locales adecuados construidos por el Estado.



## INSPECCIÓN. CONCLUSIÓN

Antes de terminar este informe, creo deber decir dos palabras respecto de las funciones de la oficina a mi cargo. Como asesora técnica del Ministerio, sabe V.E. cuál es su tarea en lo que respecta a la información diaria del sinnúmero de expedientes que llegan al despacho, tarea que a pesar de ser menos importante, generalmente, que la de visitar los institutos de educación, vigilando el cumplimiento de programas, reglamentos, etc., absorbe, sin embargo, la mayor parte del tiempo, impidiendo que las visitas sean tan frecuentes y tan detenidas como es menester que sean si han de producir efectos saludables.

Y son precisamente los institutos de la Capital los menos visitados, por lo mismo que debe tomarlos a su cargo inmediato el Inspector General, dado que dos de los tres inspectores deben repartirse todo el resto de la República, y el tercero recorre los numerosos establecimientos particulares. Esto, sin contar las comisiones especiales de todo género en que se ocupa a la Inspección, entre ellas, las investigaciones, sumarios, etc., que demandan no poco tiempo.

Para que el Inspector General pueda visitar con frecuencia, como convendría, los institutos de la Capital y para que pueda, también, consagrar mayor tiempo que el escasísimo de que hoy dispone, a estudiar los múltiples asuntos técnicos, preparar instrucciones escritas, contestar consultas de orden didáctico que se le formulan por directores o profesores y que hoy tiene que dejar a menudo sin respuesta o con respuesta insuficiente; para todo eso y para muchas otras iniciativas de importancia que debería tomar ese funcionario sería menester organizar mejor el personal subalterno de la Inspección, por lo menos el de Secretaría, de manera que el puesto de secretario pueda ser ocupado por persona de especial preparación técnica, capaz de hacer o dirigir los trabajos que hoy dirige inmediata y personalmente el Inspector General.

Pero no ha de encontrarse quien, reuniendo las condiciones requeridas para desempeñar bien las funciones de secretario cuya importancia se acrecentaría entonces, se avenga a esa tarea por la escasa retribución de 230 pesos.

Ese sueldo debe elevarse por lo menos a 350 pesos, es decir, apenas lo que gana cada uno de los cinco directores de sección del Ministerio, la mitad del sueldo de que goza el Secretario del Consejo Nacional de Educación Primaria.

El cuadro adjunto muestra el movimiento habido durante el año 1902 en la oficina técnica a mi cargo.

V.E. encontrará también agregados a este informe una serie de cuadros que contienen:

- a) Resultado general de los exámenes correspondientes al curso escolar de 1901, relativos a los alumnos de los colegios nacionales, escuelas normales e institutos de enseñanza especial, más los incorporados y libres (once cuadros).
- b) Resumen general de los cuadros anteriores (un cuadro).
- c) Número de alumnos inscriptos en el corriente año 1902, en los establecimientos oficiales, secundarios, normales y de enseñanza especial (tres cuadros).

- d) Número de alumnos inscriptos en los mismos establecimientos, año por año, desde su fundación hasta la fecha (cuatro cuadros).
- e) Títulos profesionales del personal directivo y docente en ejercicio (un cuadro).
- f) Planes de estudios que han regido en los colegios nacionales desde 1863 hasta hoy, y su resumen.

Por separado he de someter a la consideración de V.E. varios proyectos de medidas que conviene adoptar tan pronto como se pueda, concurrentes casi todas al mismo propósito: mejorar las condiciones del personal directivo y docente, puesto que, en definitiva, y permítame V.E. repetir una vez más lo que todo el mundo reconoce, nuestros problemas educacionales quedarán en pie mientras no se resuelva el del profesor competente.

*Wanted a teacher!*, escribía hace dos años un autor norteamericano como título, expresivo, de un trabajo en el que se ocupaba de las deficiencias de la enseñanza y del modo de corregirlas.

¡Se necesita un maestro!, debemos repetir nosotros con mucho mayor fundamento que los norteamericanos.

Saludo respetuosamente a V.E.

## NOTA DE LA COMISIÓN

Este Informe fue presentado por Pizzurno en su carácter de Inspector General de Enseñanza Secundaria Normal y Especial de la Nación. Figura en la Memoria ministerial respectiva y fue publicado aparte con otros de sus estudios, informes, proyectos, instrucciones didácticas, cuadros estadísticos, etc., que por su extensión no pueden tener cabida en este volumen. Este informe provocó muchos comentarios públicos llamando la atención de hombres eminentes como v.gr. los doctores Miguel Cané<sup>5</sup> y Rodolfo Rivarola. El doctor Cané, quien venía publicando en *La Nación* una serie de artículos críticos sobre el estado de nuestra enseñanza, en uno de ellos aparecido bajo el título «Reforzando» en el suplemento del diario aludido (6 de noviembre de 1902), refiriéndose al deficiente nivel intelectual y escasa preparación con que ingresan a las facultades universitarias los alumnos egresados de los colegios nacionales dice:

Y no he sido yo solo. Ruego a todos los miembros del Congreso, a todos los ministros del Poder Ejecutivo y al señor Presidente de la República, sobre todo, que lean el informe sobre enseñanza secundaria y normal, correspondiente a 1901-1902, presentado por el inspector general, Sr. Pablo A. Pizzurno. Se encuentra en la memoria del Ministerio de Instrucción Pública de este año, y además ha sido editado en folleto. Es un documento patriótico y valiente, porque muestra con crudeza la llaga y pide a gritos el remedio. Pero ¿quién lee memorias entre nosotros? Es más cómoda la indiferencia, por parte de los demás, y más útil la conspiración del silencio por parte de no pocos. Pues bien, en este informe se dice:

5. En ese entonces decano de la Facultad de Filosofía y Letras y senador nacional.

A continuación transcribe múltiples conceptos de Pizzurno y luego agrega:

He visto y hablado dos veces en mi vida al Sr. Pizzurno: una en Madrid, en 1890, y otra en la plataforma de un tren a Mendoza, en 1898. No sé nada de él; pero cuando pienso que ha escrito y presentado ese informe, a pesar de tener que vivir entre maestros normales y profesores de colegio, paréceme que es un buen hombre y ciudadano. Más adelante he de continuar utilizando su excelente informe.

A su vez el doctor Rodolfo Rivarola, después de pedir a Pizzurno el informe y de haber comenzado su lectura, la interrumpe para escribirle una extensa carta que comienza así:

8 de noviembre de 1902

Mi estimado Sr. Pizzurno:

¡Qué ha de ser excesivo el elogio de Cané sobre su Informe, y qué he de sufrir desilusión, si estoy leyéndolo con interés tan creyente que me detengo en la página 28 para decirle que he marcado con lápiz todas las anteriores en que está vivo y palpita el sentimiento de sinceridad, de verdad y de valor para decirlo desde un empleo oficial, sin temor de ninguna consecuencia personal!

Se explicará Ud. más el entusiasmo de Cané y el mío cuando sepa lo siguiente. Así que leí el artículo con las referencias de su informe escribí a Ud. pidiéndole un ejemplar, y mientras venía, escribí a Cané, alistándome en la buena campaña que ha iniciado, una carta en que propongo que desde tal fecha en adelante nadie pueda tener la efectividad de una cátedra sin un título de profesor, y le incito a que sostenga esto en el Congreso. Cané me contesta que manda mi carta a *La Nación*, y que lo archiextraordinario (o lo más natural del mundo) es que acaba de enviarle un artículo en que dice exactamente lo mismo que le propongo. Después de todo esto me pongo a leer su informe, e imagine Ud. mi alegría al hallar expresada en la página 27 la misma proposición. Si me parece que hubiéramos sido alguna vez muy amigos, hubiéramos pasado muchos años sin vernos, y nos diéramos un buen abrazo al dar vuelta una esquina.

Hay en su informe muchas y muy buenas cosas dichas espontáneamente, sin ninguna vacilación; pero en la media hora que tengo hoy para escribirle estas líneas, que no quiero aplazar, no puedo ocuparme de decirle toda la impresión que me causan.

Siguen interesantes consideraciones sobre los tópicos del informe y concluye:

Se ha concluido la media hora, y lo felicito efusivamente como final de estas páginas en que ha volado la pluma, y no vuelvo a leer.

Muy affo. y S.S. y amigo

RODOLFO RIVAROLA

# La Escuela Normal, el maestro y la educación popular

Trabajo leído en dos conferencias bajo los auspicios de la Asociación Nacional del Profesorado, presidida por el entonces senador nacional don Manuel Láinez

*25 de septiembre y 10 de octubre de 1916*

## TEMARIO

Graves deficiencias. - Reformas fundamentales que reclaman los estudios normales.

## NOTA DE LA COMISIÓN

Estas conferencias fueron publicadas en los tomos I y II de *Humanidades*, de la Universidad de La Plata.

## CONSIDERACIONES GENERALES

Predicar la perseverancia a los demás y desistir, después, uno mismo, de continuar una obra buena, desalentado porque dificultades inevitables retardan su terminación, fuera indigno de un educador y propagandista sincero.

Hace ya alrededor de veinticinco años, permítame la referencia personal, que vengo abogando por que se produzca la reforma de los estudios normales organizándolos con un criterio distinto del que hasta hoy en ellos ha dominado. No dejé de insistir en sinnúmero de oportunidades, ya en conferencias y trabajos particulares, ya presentando informes y proyectos oficiales desde los distintos cargos que ocupara, ya en congresos de educación, por la prensa, etc.<sup>6</sup> Y varios ministros

6. Oficialmente propuse las reformas en múltiples ocasiones, desde 1898. Véanse principalmente mis trabajos *Deficiencias de la educación argentina* (1898), *Enseñanza secundaria y normal* (1901), *La escuela pri-*

y otros elevados funcionarios de la educación conocieron mis proyectos y mis ideas antes de decretar o sugerir reformas que llevaron sus firmas sin excluir el plan de 1914 hoy en vigor todavía.

No obstante, no he conseguido determinar las modificaciones que propicio.

Varias explicaciones puede tener el hecho. Solo enunciaré dos.

La primera: que esté equivocado en mi propaganda y la organización que encarezco no sea superior a la vigente.

La segunda: lo que sostengo puede ser mejor que lo existente; pero no he sabido demostrarlo, no he convencido a nadie. El pleito era bueno. Fue malo el defensor.

Caben, por cierto, otras explicaciones, menos desfavorables para mí. Me abstengo de enunciarlas; suponed las que os plazca.

Un hecho sí quiero dejar sentado y una manifestación categórica establecida. El hecho: que en el sinnúmero de casos en que hice pública mi opinión, jamás hallé quien la destruyera a pesar de provocar francamente la discusión, como hoy mismo voy a provocarla. Lejos de ello, en múltiples casos, en asambleas de profesores y en congresos de educación, mis conclusiones fueron aplaudidas sin reservas y hasta sancionadas por unanimidad. La manifestación: que tengo la creencia, cada día más acentuada, de que no estoy equivocado; pero conservo mi espíritu abierto a la deliberación, sin prejuicios, por más que esto parezca contradecir aquello.

Y desde ya solicito quiera tomarse buena nota de mis afirmaciones relativas a hechos concretos y de las doctrinas o medidas que propicie, para contestarlas si no fuesen exactos. Obligaré mi gratitud quien con franqueza critique. Anhele vivamente la discusión; la querría sobre todo con los creadores o defensores de otra organización de estudios, particularmente con los autores del plan en vigor.

Si resultara que en lo que exponga, sea o no sea nuevo, solo existe la aplicación de verdades ya conquistadas por la ciencia y en otros casos conclusiones de sentido común, tanto mejor. Ello hará la fuerza de mi argumentación, justificándose mi insistencia si demuestro que contra tales verdades y conclusiones conspira la organización dada a los estudios normales.

El asunto es de la mayor trascendencia y como ninguno vinculado a todo nuestro problema escolar. Es infinitamente más importante y urgente de lo que parece creerse, si es verdad que, en definitiva, la grave cuestión social, que a todos preocupa, es esencialmente un asunto de educación.

Puesto que la inmensa mayoría de nuestros escolares no van más allá de los grados inferiores y elementales de la escuela primaria, importa asegurarles una educación racional y un mínimo de instrucción concreta sólida, útil de veras, práctica, y eso depende en primer término del maestro con todos los recursos requeridos y por lo tanto de las escuelas normales que forman al maestro, de los encargados de organizar las escuelas normales para que produzcan el tipo de educador que el país necesita y del gobierno superior de las escuelas que ponga a ese educador en condiciones de dar de sí todo lo que debe y puede dar.

---

maría (1905), *La educación común en Buenos Aires* (1910), *Reformas en las escuelas normales de maestros y profesores* (1912), *El Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba* (1912), *El profesor secundario* (1915), etc. Puede verse también la *Memoria ministerial* de 1902.

Estas son verdades de perogrullo; pero acaso por eso, porque están en la conciencia de todo el mundo, no se tienen en cuenta. ¡Maldita la gracia que tiene hacer lo que todos dicen que debe hacerse, aun cuando sea realmente lo mejor!

La anticipada deserción de los escolares, que tanto da que decir, y que, por otra parte, es un fenómeno que hasta en los Estados Unidos se produce en parecidas proporciones, no sería tan grande si la enseñanza dada en los grados elementales fuera capaz de convencer a los padres de que no son perdidos, sino ganados para el hijo, dos o tres años más pasados en la escuela.<sup>7</sup>

¿No hace acaso más de un cuarto de siglo que se demostró entre nosotros la necesidad de incorporar la *enseñanza manual* a la escuela primaria y por ende a la normal?

¿No le consagramos algunos de nosotros nuestra energía y nuestros entusiasmos propagándolo en todo el país, formando maestros, organizando talleres para dar el ejemplo y probar su eficacia? ¿Por qué lo dejaron después caer en el olvido y se desvirtuó su enseñanza en las muy contadas escuelas que la conservan? Por lo mismo que otras veces se desvirtuó o se detuvo el progreso de lo que ya andaba bien, por ejemplo, la enseñanza de las ramas básicas y el dibujo y la educación física y la moral también, tan esenciales, sacrificadas o descuidadas para concentrar la atención casi exclusivamente en extremar el carácter llamado «nacionalista» de la enseñanza, con manifestaciones externas exageradas, y por lo mismo contraproducentes, de un «patriotismo» anacrónico. Parecería olvidarse que la solidaridad humana es ineludible, y que reposando esencialmente en el supremo bien de la justicia, ha de fundarse en ella el bienestar individual y colectivo. Ello no excluye sino que, por el contrario, supone lógicamente que cada uno ame más y procure ante todo el bienestar de la porción de humanidad a la cual se halla más inmediata y naturalmente vinculada, la propia patria. Patriotismo y humanitarismo son términos que se complementan. Lo que sí es incompatible es la existencia de un sincero patriotismo con una disposición de espíritu que permite a ciudadanos de figuración asumir actitudes nocivas al país, como por ejemplo aceptar o continuar en el gobierno de ramas fundamentales de la administración pública o de las instituciones que más afectan el progreso de la patria, cuando se carece de las aptitudes y condiciones necesarias para dirigir las.

Permítaseme sentar, por conocidas que sean, las premisas indiscutibles siguientes, que han de servir de base a mi exposición:

- a) Que si el analfabetismo es fundamental problema que se debe resolver, no queda bien solucionado con la creación de escuelas si estas son malas; si enseñan por ejemplo a leer mecánicamente, pero no cultivan el hábito de la lectura, y si por no dar direcciones ni crear hábitos morales suficientes, el niño y el joven solo van a utilizar el aprendizaje leyendo lo que ha de corromperlos de preferencia a lo que puede moralizarlos e instruirlos en cosas sanas.

7. En la Capital Federal había en 1917 en primer grado superior 50.000 inscriptos, en números redondos; de ellos han llegado a cuarto grado en 1920 solo la mitad (24.516). En 1920 hay inscriptos 68.663 en primer grado inferior, 24.556 en cuarto y 9.323 en sexto grado.

- b) Que lo real es la existencia de ese otro analfabetismo de los que saben leer, pero leen lo malo o no leen nada, ni tienen un mínimo de instrucción concreta, útil, ni hábitos mentales y morales, ni mucho menos las habilidades físicas y manuales suficientes. En una palabra, y para emplear la fórmula comprensiva que me es propia y grata y en la cual, por lo mismo insisto: la escuela actual no desarrolla en el niño la aptitud general para el trabajo, ni las aptitudes especiales requeridas para subvenir a sus necesidades más urgentes y comunes y de cuya satisfacción depende la felicidad individual y colectiva.
- c) Que ello se debe no solo a la insuficiencia de los elementos materiales, edificios, textos, útiles, sino, en primer término, a la del factor esencial, sin el que todos los demás rodajes del organismo escolar nada significan: el maestro apto en todas partes, en la gran ciudad y en la más pequeña de las aldeas. Y es sabido que el número de maestros sin títulos en casi toda la república es mayor que el de los diplomados, teniéndolos en buen número hasta la Capital Federal.
- d) Que el maestro apto y su acción eficaz, presupone:
- 1) La Escuela Normal bien organizada técnica y administrativamente.
  - 2) La ubicación segura y conveniente del maestro egresado.
  - 3) Su estabilidad y el ascenso según sus méritos.
  - 4) La dirección, fiscalización y estímulo en su trabajo, confiados a funcionarios competentes, activos, y bien inspirados, bien penetrados de lo que debe y puede dar la escuela y de los medios para conseguirlo.
  - 5) La consideración social que asegure una retribución suficiente, la tranquilidad en caso de enfermedad o inhabilitación en el servicio, la jubilación oportuna con alcance a la esposa y a los hijos, en condiciones equitativas.

Los enunciados que preceden dicen de por sí que no es el maestro mismo el responsable de lo que acontece. Muy al contrario; justo sería afirmar que en todo caso él es una de las víctimas, como lo son los niños y por ende la cultura del país, tardía en extenderse y en alcanzar el grado de elevación necesario.

Nuestros educadores con todas sus deficiencias no son menos empeñosos, ni menos eficaces que los de otros países considerados de mayor progreso y muchos estarían bien en las mejores escuelas primarias de cualquier parte, porque les ha tocado en suerte prepararse con profesores excepcionales, porque han tenido a tiempo los estímulos necesarios o porque, con dotes naturales excelentes, llegaron a descollar a despecho de malos ejemplos y gracias al propio esfuerzo.

Es el peso inmenso de la rutina y la dirección superior sometida a su influjo lo que ha impedido, entre nosotros, la mejora de la institución normal y del maestro, haciéndonos dar, en ocasiones, un paso atrás o muchos pasos atrás.

Entregado el gobierno central de la enseñanza unas veces al Ministerio y otras al Consejo Nacional, casi sin excepción a personas tan cultas como se quiera y bien inspiradas, pero extrañas al problema escolar, las consecuencias debían ser lo que estamos viendo.

Prescindiendo a cada rato de las indicaciones de sus colaboradores técnicos, cuando no acertaban a elegir los menos indicados o resolvían renunciar a toda cooperación de profesionales para entregarse a brillantes improvisaciones, fallando ex cátedra sobre la razón de los defectos, han venido decretándose re-

formas inocuas o contraproducentes, absurdas a veces y hasta en contra de la opinión expresa de los únicos asesores que tenían autoridad y competencia para equivocarse menos. Podríamos citar concretos característicos; pero resultaría poco amable de nuestra parte.

Es el gobierno de las escuelas primarias el que, como regla, no ha sabido estimular al docente, dirigirlo en su tarea, rodearlo de la consideración necesaria a su mejor desempeño y estudiar seriamente la manera de darle las aptitudes requeridas, inclusive a los diplomados en ejercicio.

El maestro hizo, entonces, menos de lo que hubiera podido hacer para conquistar una más profunda, más franca estimación y protección social, y como una consecuencia lógica la sociedad no ha *sentido* íntimamente que debía cuidar a sus educadores hasta haciendo presión sobre los poderes públicos, convencida de que protegiendo al maestro, protegía a sus hijos y se protegía a sí misma.

Bueno; eso vendrá.

Vendrá, ¡ojalá no tarde!, el día en que el Presidente de la República y los gobernadores de las provincias no puedan prescindir de las aptitudes probadas de veras y de los antecedentes notorios, al designar a los directores generales de la enseñanza, aplicando a esta rama fundamental del gobierno el criterio que la última empresa ferrocarrilera emplea al tomar sus maquinistas: averiguar primero si serán capaces de conducir a destino, sin tropiezo, el tren que se les confía.

¿Qué? ¿No vale la instrucción pública del país lo que un modesto convoy de pasajeros o lo que un simple automóvil de plaza, cuyo manejo las ordenanzas prohíben entregar a quien no tenga su certificado de aptitud?

Eso llegará, sí. Ayudemos, entre tanto, a la evolución, procurando mejorar uno de sus factores: el maestro.

A eso responde este trabajo, que redacto un poco al correr de la pluma, pero que, bueno o regular, encierra el resultado de la experiencia ajena y de mi propia experiencia, durante muchos años de observación directa y de labor personal.

Doy lo que puedo. Si es escaso, complétenlo quienes tengan buena voluntad y más que agregar.

La discusión puede ser de fácil encarrilamiento entre nosotros y los autores de los últimos planes, si se considera que nos anima el mismo desinteresado propósito y que partimos de una base común: el reconocimiento expreso de la deficiente preparación del normalista, en ambos sentidos: en el de su saber general y en el de sus aptitudes profesionales propiamente dichas.

En presencia del enfermo, unos y otros coincidimos en el diagnóstico, caracterizando de análoga manera la dolencia; pero su etiología puede ser diferente y aquí empieza la discrepancia.

Acaso la reforma de 1914 no se hubiese malogrado de procederse con menos precipitación y haciendo las cosas públicamente, arrostrando y hasta solicitando las críticas en vez de rehuirlas, trabajando casi en secreto, aun cuando ello no fuese hecho así deliberadamente.

Y esto no es de hoy; fue casi siempre lo habitual, nadie lo ignora. Las solicitudes o sugerencias de los directores entendidos y empeñosos en pro de medidas que hubieran sido benéficas han caído, como regla, en el vacío, si acaso los encargados de considerarlas se tomaban el trabajo de leer siquiera los comuni-



cados. Se comprende así que, poco a poco, hasta los mejor inspirados se dejaron de iniciativas y propuestas, limitándose, en el mejor de los casos, a gobernar bien la propia escuela y no siempre con la libertad necesaria, que para impedirlo existen prescripciones minuciosas impuestas desde arriba y sobre todo profesores ineptos o reacios a toda corrección, pero inmovibles por razones de orden político o de cualquier otro orden ajeno a los intereses de la escuela.

Así, cada vez que nos dedicamos a reformar, sea en la enseñanza primaria como en la secundaria y normal, dirigimos nuestra atención a planes, programas y reglamentos y menos a los encargados de aplicarlos: el maestro y el profesor. Y cuando de estos nos ocupamos, también se concentró nuestro afán, principal y casi exclusivamente, en la instrucción concreta y teórica de los mismos y no en lo que importa más: en sus aptitudes didácticas, en su personalidad moral y en crearle inicialmente los estímulos necesarios a la consagración inteligente y perseverante a sus deberes.

Eso mismo nos llevó a improvisar escuelas normales en todas partes, sin preocuparnos de elegir con acierto a directores y profesores. Así, pues, en las últimas reformas, como en las anteriores, se procedió sin independizarse de lo tradicional, quiero decir, que sobre el mismo viejo molde se hicieron las modificaciones parciales, mezclando siempre los mismos componentes en proporciones distintas según el criterio del reformador. Nadie se preguntó, según parece, si el molde debía ser cambiado y en eso estuvo la falta, porque el molde es malo.

Así, no se creyó necesario separar los estudios generales de los profesionales propiamente dichos; siguiéronse haciendo paralelamente en el tiempo, y ese es el primer error fundamental, por sí solo decisivo, aun cuando se incurra en otros también trascendentales.

Estos otros podría llamarlos errores por exceso, calificación que cabe al primero también.

Es el horario tomado en conjunto, lo excesivo.

Es excesivo el número de materias que se estudian por separado con distinto profesor en cada curso.

Es excesivo el número de alumnos en cada escuela; lo es en cada división, lo es el número de divisiones.

Es excesivo el número de profesores en cada escuela, en cada curso y materia.

Y más excesiva la liberalidad con que se los designa sin consultar si tienen experiencia, ni si reúnen a la preparación científica y especial en la materia que se les confía, las aptitudes pedagógicas, doblemente necesarias en ellos, puesto que van a ser maestros de futuros maestros.

Otros excesos podría enunciar, v.gr. de prescripciones reglamentarias que dañan en vez de beneficiar; pero ya aparecerá cada cosa a su tiempo.

Y afirmo que casi todo lo que se ha conservado está más o menos en pugna con las leyes naturales que rigen el trabajo mental y físico, con repercusión lógica en lo moral también.

Comenzaré por lo que puede parecer menos importante; pero ello me permitirá presentar las cosas de manera más clara, creo, a los efectos de la demostración que deseo someter al juicio sereno de todos.

## HORARIO EXCESIVO Y SUS CONSECUENCIAS

¿Qué motivo principal se opone a una mayor simplificación del horario reducido, por ejemplo, a 24 clases ordinarias por semana?

Contesto: la creencia generalizada de que en menos de 30 clases no cabe enseñar el contenido de los programas.

Pero ¿quién ha demostrado que el programa de cada rama deba contener todo lo que encierra?

A esta pregunta podría oponerse esta otra:

¿Quién ha demostrado que debe contener menos?

Y es evidente que cabría discutir el pro y el contra de la afirmación implícita encerrada en ambas preguntas.

No voy a engolfarme en tan estéril discusión.

«Si se acortaran los horarios y se redujesen los programas, los maestros no saldrían bien preparados de las escuelas normales.»

Eso han debido de creer los autores de unos y de otros, puesto que los han conservado largos, a través de 40 años, durante los cuales los cambios han sido casi siempre de forma, rara vez fundamentales.

¿En qué apoyarían aquella creencia?

No lo sé y quizás ellos tampoco lo supieron bien.

Analicemos rápidamente, empezando por ponernos de acuerdo en los términos.

*¿Qué debe entenderse por maestro bien preparado?*

Recordémoslo.

El que reúna conocimientos concretos determinados, aptitudes pedagógicas generales y especiales que le permitan darse cuenta exacta de su misión y de la manera de cumplirla.

Pero aquellos conocimientos, muchos o pocos, han de ser sólidos y claros, y las aptitudes profesionales completas, de manera que lo habiliten no solo para ser un buen instructor, sino, y sobre todo, un *educador* que forma hábitos mentales, morales, físicos, porque conoce bastante la naturaleza infantil, así como los medios de contribuir a su racional desarrollo.

Al saber y a la aptitud ha de unir la voluntad firme de aplicar ambas cosas en el desempeño de sus deberes.

Todo esto es lugar común y por lo tanto parecerá nimio repetirlo. Convenido; pero lo he hecho para poder preguntar:

¿Reúnen todas esas condiciones la mayor parte de los maestros?

¿Reúnen, al saber, a las aptitudes prácticas y al deseo de aplicarlas, el amor al estudio, la ilustración y amplitud de criterio suficientes para no encerrarse en el círculo estrecho de una reglita pedagógica inflexible, para inspirarse, observándose, en el ambiente y en la vida reales, y adaptar a ellos su conducta, orientada siempre hacia el mayor bien y persiguiendo sin desvíos el fin último de la escuela: contribuir a la felicidad individual y colectiva?

Contesten los que se ocupan seriamente de estas cosas, los que no se dejan engañar por exterioridades; sobre todo, los que saben bien, por experiencia, cuánto puede obtenerse de los niños cuando se los educa con acierto.

Y entonces, ante la respuesta negativa y ante la falta de fervor con que a menudo se trabaja, más como quien ejerce un oficio para vivir que como quien cumple una misión civilizadora; ante la deserción de los maestros varones; ante todo eso, ¿por qué ellos, los autores de planes y horarios, ellos que son los primeros en proclamar las deficiencias de los maestros para justificar sus decretos, por qué no se han reconcentrado un momento con seriedad, buscando las causas de las deficiencias algo más allá que en la distribución de las asignaturas?

Se aprende mal, no se adquiere habilidad para enseñar, no se egresa con fe en la carrera, han dicho hasta el cansancio.

Cambiamos, entonces, el plan; hay que dar más tiempo a las letras y menos a las ciencias, o viceversa; la rama A debe estar primera, la rama B debe venir después o al contrario; pero no se preguntan en qué condiciones trabajan los alumnos normales, cuántos y quiénes son los que les enseñan y cómo les enseñan; qué se les exige, qué ejemplos se les da; en qué medio físico, moral y estético se agitan; cuál es la situación económica en que viven, etc., cuestiones que afectan infinitamente más a la formación del maestro que la existencia de un poco más de historia o un poco menos de zoología en el programa o en el horario.

El último pedagogo, un simple alumno normal de primer año, sabe y repite de memoria, desde que hay escuelas normales, el principio pestalozziano que dice: «La medida de la instrucción no es lo que el maestro puede dar, sino lo que el niño puede recibir».

Y hace cerca de medio siglo que, mientras tratamos de aplicar el principio a los niños de la escuela primaria, no olvidamos de que el mismo debe regir, inevitablemente, para los jóvenes normalistas o para el estudiante universitario.

Es como una ley física que hemos venido violando incesantemente en nombre del progreso de las ciencias, las cuales, a medida que han ido creciendo, han determinado también una inflación de los programas y, por ende, de los horarios.

Analizaré las consecuencias.

La extensión de los programas y el número de materias que se deben estudiar en cada curso, alrededor de 18, determinaron el horario de cinco o más horas. Con menos tiempo, cada uno de los profesores no hubiera podido concluir el programa. Aún así, se llega con frecuencia a fin de año, sin haber tenido ocasión de «verlo» todo.

Ahora bien; afirmo categóricamente que la preparación regular de las lecciones, en las escuelas normales, demanda no menos de otras cinco horas de trabajo atento y hecho con cierta continuidad y reposo.

Tómese una hoja de papel y una pluma. Anótese como quien hace un cálculo matemático cinco clases diarias y cinco horas de preparación; compútese el tiempo de los viajes, las horas requeridas como mínimo para satisfacer las necesidades ineludibles de comer, dormir, atender al arreglo y aseo personal; considérese la clase social a que pertenecen los alumnos normales y no se olvide que la inmensa mayoría son mujeres con ocupaciones domésticas de las cuales no conviene que se desentiendan; calcúlese todo eso y dígase después si cabe estudiar con eficacia.

No y no.

Se estudia siempre precipitadamente, saltando de una rama a otra, hasta cinco o seis por día, sin continuidad, a causa del horario; sin reflexionar, sin llegar casi

nunca a ver claro, sin consolidar nada en la mente, ni mucho menos establecer relaciones entre las distintas cosas aprendidas. Se estudia antes de comer, apenas llegados de la escuela; se estudia comiendo y después de comer, y en el tranvía y en los recreos. Y se duerme mal, y se come peor, y no se cuida de la higiene y del ejercicio físico.

¿Es necesario detallar las condiciones materiales precarias de la mayor parte de los hogares a que pertenecen los alumnos-maestros, pobres por definición?

¿Es necesario decir que con frecuencia no disponen en sus casas del espacio, ni de la luz, ni del aire suficientes para constituir un medio higiénico de trabajo?

¿Se ignora que a cada rato, para vestir convenientemente a la normalista, a fin de que «no haga mala figura», la familia debe imponerse sacrificios que influyen desfavorablemente en el espíritu de aquella?

Pero falta ahora preguntar:

¿Cuándo descansa esa niña?

¿Cuándo se divierte?

¿Cuándo se distrae?

¿Cuándo pasea un poco?

¿Cuándo toma sol y aire sin sus libros bajo el brazo?

¿Cuándo canta, cuándo ríe, cuándo corre a rienda suelta, quiero decir, sin la pesadilla de una tarea no concluida, de una lección no estudiada?

¿Cuándo capitaliza alegría y esperanza, para vivir siquiera de sus intereses acumulados en los días, que no tardarán en llegar, de los desengaños y amarguras?

¿Cuándo vive un poco sin sobresaltos la vida de los otros, que debe conocer tanto más cuanto que para esa vida deberá preparar a sus discípulos mañana?

¡Cuántas veces, mientras los padres o los hermanos, apenas retirado el mantel, después de la comida, se entretienen conversando agradablemente, leyendo revistas ilustradas o un romance ameno o levantándose para ir a un espectáculo agradable, ella, la normalista, que acaso ha comido con el texto junto al plato, los verá alejarse con envidia y continuará en la mesa estudiando sus lecciones, tal vez un capítulo de higiene que le enseña, oh ironía, la necesidad de no ocuparse sino agradablemente después de las comidas!

Por la mañana, obligada a levantarse, con frío, cuando todos continúan durmiendo, escuchará todavía los reproches de los que no van a la escuela: «¡Déjanos dormir! ¡No hagas ruido!». ¡Y los domingos, cuando todo el mundo se lanza a la calle, a los parques, al campo, ella, la que más lo necesita, continuará marchitándose sobre el libro o el cuaderno, resolviendo problemas que jamás hallará en la vida real, aprendiendo definiciones que nada dicen a su mente, haciendo con prolijidad, porque así se lo exigen, trabajos cartográficos que bastaría bosquejar!

¿Que exagero?

Contesten los que tengan hijas estudiosas en las escuelas normales.

Y en las primarias también, que la inconsciente crueldad no perdona ni a los menores.

¡Oh, el murmullo significativo y el aplauso interminable con que fuera acogida esta crítica insinuada en un cuento que debí leer, hace algún tiempo, ante más de un millar de alumnas-maestras de tres escuelas normales!

¡Oh, esos ojos clavados en los míos ya con expresión de gratitud y que pare-

cían decirme: «¡Señor! ¡Señor! ¡Insista hasta libertarnos de esta tortura! ¡Sea bueno! ¡Insista, señor...!».

¡Ya lo creo que insistiré!

Necesitamos educadores entusiastas, llenos de vida y de ese optimismo comunicativo que alienta en el trabajo y produce la perseverancia... y empezamos por ahogarlo como de ex profeso en la edad en que se es naturalmente optimista.

El optimismo se pierde cuando anda mal el estómago, cuando se nos priva, sin razón, de los goces legítimos de la vida, cuando nos sentimos agobiados por una tarea insuperable.

¡Oh, cómo llega obsesionante a mi recuerdo la imagen de tantas y tantas jóvenes normalistas que conocí en sexto grado o en primer año sonrosadas, fuertes, contentas, y que volví a encontrar en cuarto año, descoloridas, agobiadas, escépticas quizá para siempre, porque lo fueron en la época de su desenvolvimiento, cuando más requerían un régimen racional, higiénico, de vida!

Cómo vuelve a mi imaginación la sugestiva lámina contemplada hace treinta años: una pareja de estudiantes, la cartera al hombro, y que detenidos frente a un grupo de gallinas que corren libres por el campo, exclaman tristemente:

*Felice voi, galline, che non andate a scuola!*

## EXCESO DE PROFESORES

Falta decir que, con frecuencia, los profesores, en vez de atenuar en lo posible tal situación, la agrandan con exigencias indebidas pidiendo a los alumnos más de lo que razonablemente pueden dar. Siendo los programas largos y necesitándose conocerlos íntegros, muchos «catedráticos» explican, explican, una bolilla tras otra, preguntan poco, no repiten casi nunca, prescinden de los ejercicios de aplicación indispensables para entender mejor, afianzar y hacer útil la noción transmitida. A lo sumo mandan a estudiar en el texto (¡qué textos, a veces!), y así al fin del año han cumplido.

¿Cumplido...? Sí, han «visto» el programa...

¡Si expusiera con detalles cómo enseñan muchos de los catedráticos, el tiempo que hacen perder, la desorientación que determinan en el cerebro del alumno! Si, para colmo, contase de muchos que en vez de alentar al futuro educador haciéndole comprender la trascendencia de su misión cuando se desempeña bien, sugieren todo lo contrario, despertando el anticipado pesimismo de que hace un momento hablaba...

Y eso que si son muchos los profesores que conocen apenas la materia a su cargo, son más los que ignoran el espíritu, el método, los procedimientos correspondientes a su enseñanza y en absoluto lo que debe ser el maestro primario a cuya formación han de contribuir solidariamente con el director, el profesor de pedagogía y crítica y los maestros de la escuela anexa.

Suelen sonreír despectivamente si se les insinúa la necesidad de aprender algo de eso.

¡La pedagogía! ¡Oh, la pedagogía...! Cuatro reglitas triviales y algunos principios no menos tontos con los cuales nos tiran a la cara estos pobres pedantes normalistas...

¿Y qué extraño que así piensen y con sinceridad, los catedráticos por accidente, cuando elevados funcionarios técnicos por el cargo que desempeñan, hicieron causa común, en igual sentido, con universitarios de reputación? Es sabido que con ese criterio fue arreglado el último plan, reduciendo a un mínimo, al que jamás bajara, la faz profesional y elevando a una altura, como nunca tuvieron, las ciencias, que ya alcanzaban un lugar excesivo.

Ya hablaré más adelante de la enormidad de este error. Aquí deseo, sobre todo, dejar establecida otra causa principal de las deficiencias: aludo al número de profesores que tiene cada escuela normal. Es un hecho extraordinario y tan grave por sus consecuencias, que como lo he dicho en otra oportunidad,<sup>8</sup> si fuera conocido en el extranjero, se preguntarían los entendidos, si es el nuestro, en verdad, un país de gente cuerda. Y no solo en Europa o Estados Unidos se sorprenderían. En Bolivia también, que puede darnos lecciones al respecto, y no lo digo despectivamente, sino en honor del simpático país hermano, cuya Escuela Normal (Sucre) tiene una organización que puede servirnos de modelo.<sup>9</sup>

Ni se atribuya a exageración estas palabras duras. Las empleo ex profeso y a conciencia, para herir y provocar la réplica, que ansío y no llega, pues tocamos aquí un punto esencial, estrechamente vinculado a todos los demás factores que hacen buena o invalidan la acción fundamental de las escuelas normales.

Con nuestro sistema de repartir la enseñanza entre tantos docentes distintos, unos con aptitudes, otros sin ellas, pocos con el concepto claro de lo que debe ser un profesor de futuros educadores, la mayor parte ajenos a la escuela primaria, casi todos teniendo otras atenciones, con frecuencia las más absorbentes, fuera de la escuela normal; con la consiguiente subdivisión al infinito de las materias en virtud de lo cual el mismo alumno estudia la anatomía y fisiología con Juan, la higiene con Pedro, la zoología con Ernesto, la botánica con Lucio, la mineralogía con Onofre, una parte de la física con Alberto, otra con Julio, la química inorgánica con Roque, la orgánica con José, la analogía con Dionisio, la sintaxis con Jacinto, la prosodia con Rafael, la literatura preceptiva con Camilo, la historia literaria con Enrique, la composición y la lectura con dos o tres distintos sucesivamente, etc., y así en todas las ciencias y letras y demás ramas, cuando dentro del mismo año no varían también de docentes; con este estupendo sistema, ¿cómo exigir a jóvenes y señoritas entre los 14 y 18 años de edad, que entrevean siquiera la unidad de la ciencia, la relación entre los distintos fenómenos, la armonía de las leyes?, ¿que tengan algunas ideas sintéticas del conjunto, que conozcan el terreno en que se mueven y vayan mañana a educar también sencilla, armónicamente, sin complicar las cosas, con claridad y acierto, a los pobres niños de seis a catorce años?

Con tan innumerables profesores, que por añadidura trabajan siendo más o menos extraños los unos a los otros, a menudo sin conocerse entre sí, con orientaciones científicas, literarias, filosóficas y hasta morales diferentes, o sin orientación alguna, sin nada que los acerque y haga converger el empeño de todos al mismo propósito netamente definido, ¿cómo sorprendernos de las deficiencias, ni

8. En mi trabajo «El profesor secundario». Véase p. 103.

9. Fue su organizador y primer director el ilustre pedagogo y sociólogo belga Georges Rouma, conocido entre nosotros por sus conferencias de 1910, y contratado para su país por el eminente estadista boliviano Sánchez Bustamante.

siquiera en los institutos que tienen excelentes directores, pero que por sí solos no pueden suplir a los profesores que no lo son, ni contrarrestar la acción deletérea de tantos factores perjudiciales?<sup>10</sup>

El alumno-maestro es la víctima de esta falta de solidaridad entre quienes debieran por solidaridad darles el ejemplo; lo es de las distintas injustificadas maneras de encarar cosas análogas, por lo cual no sabe a qué atenerse; y esta anarquía va moldeando un cerebro sin rumbos, ni criterio seguro para nada; a menudo le resulta ventajoso mentir, encarando las cosas (inclusive las de orden moral) de una manera con un profesor y de manera opuesta con otro, para complacer a los dos y obtener las notas anheladas o necesarias. Eso, si perturbada ya la rectitud de su juicio, no incurre sinceramente en contradicciones continuas por falta de discernimiento.

Se pierde tiempo en repeticiones innecesarias, porque ningún profesor sabe lo que ya otro ha enseñado; se siembra la falta de interés y el desamor por el estudio serio, la superficialidad en todo.

Otros males se producen que me abstengo de continuar concretando, porque ellos resaltarán, cuando al plantear derechamente las reformas que propicio, enumerare las ventajas de reducir a un número muchísimo menor el de profesores de cada instituto.

Pero permítaseme hacer constar aquí, antes de pasar a otro punto y en presencia de lo ya expuesto, cuán grande aparece la injusticia que se comete al imputarles como una culpa, a los normalistas, la insuficiencia de su saber, su escaso criterio científico y, a veces, falta de carácter en pugna con la misión a realizar.

La escuela normal no fue para ellos el hogar sereno y sencillo, lleno de amor al trabajo inteligente y metodizado, con sus descansos y alegres expansiones, como en familia, y con el continuo, invariable ejemplo del padre o la madre y los hermanos mayores, que eso deben ser el director y los profesores.

¿Fantasía?

Oh, no, ideal realizable y del que podríamos citar más de un ejemplo consolador.

## OTROS RECARGOS

Y bien; a la acción nociva de esas causas diversas, a la de varias otras que omito, v.gr., las deficiencias de los locales y la falta de material de enseñanza adecuado y suficiente; a la principal del recargo que la instrucción general, excesiva con relación al tiempo en que ha de adquirirse, determina, falta agregar otra importantísima que ex profeso dejo para el final.

Conjuntamente con el estudio de tantas materias generales y especiales y con el de la pedagogía teórica, el alumno-maestro debe observar, practicar, criticar y

10. Para no citar sino dos ejemplos diré que en la Escuela Normal n° 1, la maestra normal, al terminar sus estudios en cuarto año, *ha tenido más de cuarenta* profesores distintos, sin contar regente y maestros de grado que intervienen en práctica y crítica. En la n° 2, de varones, el maestro ha tenido, al terminar, por los menos 35 profesores, más regente y maestros de grado.

ser criticado en la Escuela de Aplicación anexa, en algunos cursos todos los días. Ocurre, con este motivo, que debe hacer casi siempre una doble preparación: la de repasar la materia que va a enseñar a los niños y la esencial de formular el plan pedagógico de su lección, el método, los procedimientos; debe procurarse y hasta preparar personalmente (así conviene) el material de enseñanza, las ilustraciones, modelos, ejercicios, problemas, etc. Con mucha frecuencia la escuela no le da los elementos necesarios; él ha de traerlos de donde pueda y como pueda. Y acontece, a menudo, que el alumno-maestro debe enseñar asuntos que él mismo no ha estudiado en el curso normal todavía.

Y no computo otros trabajos, v.gr., lecciones particulares que muchos necesitan dar para auxiliarse y vivir. Y es sabido que los del curso superior son con frecuencia maestros de grado en las escuelas públicas.

¿Se va viendo claro ahora...? Se verá mejor cuando indique el remedio.

Considérese, pues, tan exagerado como se quiera nuestro cálculo de horas para el estudio en casa; siempre resultará excesivo el régimen actual y justificada la reducción que pedimos. Y si se me observa que muchos no trabajan las cinco horas fuera de clase, contestaré que así es; pero también es verdad lo que sentamos como premisa indiscutible: que los maestros egresan mal instruidos, sin hábitos de estudio y sin alientos, cuando no se quedan, por razones de salud, a la mitad del camino.

Los más estudiosos, llenos de empeño por tener las mejores calificaciones, suelen ser los más perjudicados, en definitiva.

Los otros se defienden quizás instintivamente, contentándose con «pasar».

Para eso se cuenta, a menudo, con la tolerancia, muy explicable, de profesores y directores. A veces, terminada la carrera, resultan los menos «adelantados» como alumnos, más eficaces como maestros; lo mismo que acontece con los «medalla de oro» de las universidades, que suelen apagarse para siempre fuera del aula.

Aquellos han conservado mejor la salud física y la mental, acaso por lo mismo que estudiaron menos, paradoja solo aparente, pues dadas las condiciones y la forma en que se estudia, se adquieren malos hábitos intelectuales, se fatiga la mente y se cobra aversión a los libros, que nos han hecho sufrir en vez de causarnos goce.

Conozco un normalista sorprendido durante sus estudios por un cambio de plan, gracias a lo cual saltó un año y quien suele atribuir a eso el haber valido más que la mayoría de los que completaron el curso en la escuela. Esta no tuvo tiempo de matar en él la frescura del espíritu y su afición al estudio hecho a conciencia.

Se desprende, naturalmente, de lo expuesto, la urgencia de poner al alumno normalista en condiciones de estudiar con provecho, vale decir, de adquirir, en el mayor grado posible, la doble aptitud general y profesional, entrando en ello implícitamente una disposición de espíritu que le permita dedicarse desde el primer momento y con agrado a su profesión. Podría decirse que debe egresar de la Escuela Normal con una reserva de energía física y mental, de esperanza y de alegría, capaces de asegurar sus primeros éxitos y de estimularlo a proseguir y aumentarlos. Esto, es lo contrario de lo que generalmente ocurre.

Se conseguiría entonces, fácilmente, que el normalista, ya egresado y en pleno trabajo, destinase algunas horas semanales a perfeccionarse, asistiendo, como



ocurre en Europa y en Estados Unidos, a cursos libres diversos, en las universidades o institutos especiales, en tanto que ahora no solo no hace eso, sino que no compra libros, ni revistas, ni va a las bibliotecas, ni asiste regularmente a conferencias, si no es obligatorio, etcétera.

No será posible, por cierto, producir una transformación semejante de un día para otro. Ello no depende de un decreto más o menos bien concebido. Sabemos que el más alto grado de perfección solo se alcanzará cuando la escuela y el maestro tengan en los hechos y no solo en las conversaciones de ocasión y en discursos e informes oficiales de particulares y autoridades, la consideración que a sus funciones corresponde, superior a la que dispensaban o dispensan los más sinceros creyentes a los sacerdotes de su religión y los pueblos más guerreros a sus militares distinguidos.

No ignoro que tal prestigio es efecto y es causa, esto es, que el maestro no ha de esperar a tenerlo para valer, sino que ha de valer para conseguirlo. Es evidente, pero hay que ponerlo en condiciones de valer y no estorbarlo como ahora sucede. La parte que a las medidas oficiales corresponde realizar es fácilmente practicable.

Enunciaré una vez más las medidas que se impone adoptar.

## ¿QUÉ HORARIO CONVIENE MÁS Y POR QUÉ?

Reducir el horario al máximo de tiempo compatible con su mejor aprovechamiento y dar las clases en las horas del día que más satisfagan a eso mismo y a *todos los demás* propósitos (subrayamos mucho estas palabras) que deben realizarse.

Cuatro lecciones diarias sobre distintas materias constituyen un máximo que no debe extenderse en manera alguna, sobre todo si son continuas, y sostengo que el horario debe ser de preferencia continuo y matutino. La duración de las lecciones no ha de exceder de 45 a 50 minutos, mejor 45.

¿Por qué solo cuatro lecciones de 45 minutos y con horario continuo y matutino?

He aquí la respuesta:

a) Porque la experiencia ha demostrado hasta desvanecer la menor duda que no puede hacerse sino por excepción un trabajo mental intenso y continuado durante mayor tiempo. Eso no lo practican, sin inconveniente, ni siquiera los intelectuales adultos que nada tienen que ahorrar para el crecimiento físico, habituados al trabajo fuerte, hecho a la hora que más les conviene y rodeados de comodidades, sobre materias de su elección o preferencia, en cuyo estudio tienen interés y placer naturales, todo lo cual disimula o atenúa la fatiga.

Los casos de Ameghino, que trabajaba con intensidad no menos de diez horas sin haber sufrido nunca *surmenage*, y otros varios que suele citarse, son de excepción; y no estoy, por otra parte, seguro de que los aludidos no hayan sufrido más de una vez las consecuencias del recargo. Y Ameghino contrarrestaba, con ejercicios físicos diarios, los efectos del sedentarismo, que acaso contribuyó a su muerte prematura.

Dice Fleury que Goethe, Darwin, Victor Hugo, Michelet, Zola, Dumas padre, etc., trabajaban, produciendo, pocas horas, de tres a seis (solo Michelet llegaba a

seis), de preferencia por la mañana. Y eso en lo que les gustaba trabajar, sin imposición alguna.

Invito a los autores de planes, programas y horarios, a que prueben trabajar con atención, a horas fijas, durante cuatro horas seguidas unos cuantos días sin interrupción, en asuntos que demanden esfuerzo mental; y damos todavía la ventaja de que sean asuntos que les interesen y plazcan.

Un distinguido naturalista, médico y profesor de Fisiología de la Escuela Normal, el doctor Fernando Lahille, apoyando mis observaciones, me citó un ejemplo feliz.

—Vea usted —me dijo— lo que ocurre en los cinematógrafos.

»Se asiste a un desfile de una serie de cintas, que enseñan o divierten, o ambas cosas a la vez, pero que, en general, demandan un esfuerzo de interpretación.

»Las sesiones no alcanzan a durar tres horas, comprendiendo los dos intervalos de 15 minutos cada uno y los breves entre cinta y cinta. Y bien, casi siempre se sale más o menos fatigado.»

Cuatro horas de clase representan otras tantas de preparación fuera del aula. Y si ocho horas son un exceso para el adulto, no se dirá que son pocas para el joven y la señorita entre los 15 y los 20 años, en pleno desenvolvimiento físico, intelectual y moral, con todas las consecuencias que de ello surgen.

b) De preferencia clases de 45 minutos; primero, porque ese tiempo basta<sup>11</sup> y no habría más que argumentar; segundo, porque para el buen profesor cinco minutos más o menos nada significan, y si el profesor es malo, vale más que la lección dure menos; tercero, porque si el cercenamiento de cinco minutos a cada clase en nada perjudica a las mismas, cuatro veces cinco minutos son veinte, y ese tiempo retardado para el comienzo de las clases, sobre todo en invierno, o anticipado para el regreso al hogar, representa para el joven o la niña: en el primer caso, la posibilidad de hacer bien el arreglo y el aseo de su persona por la mañana, tomar con calma el desayuno, no perder, a veces, el tren, y llegar con puntualidad; en el segundo caso, significa no retardar el almuerzo más allá de las doce, poderlo tomar con la familia, no perturbando la economía del hogar y, por ende, almorzando más a gusto y mejor. Esos veinte minutos pueden importar, también, la ventajosa prolongación del intervalo entre las tareas de la escuela por la mañana y el estudio por la tarde en el hogar.

c) Debe el horario ser continuo,<sup>12</sup> porque en estudios de esa naturaleza, la autopreparación, sobre todo cuando es, como en este caso, dirigida y fiscalizada, vale tanto o más que el trabajo en clase; no puede prescindirse de ella y menos tratándose de futuros maestros o profesores. Y no hay autopreparación sólida posible si el estudiante no se entrega a ello en condiciones regulares de reposo, de comodidad, y, recalamos esto, de continuidad.

Lo que más cuesta en los trabajos intelectuales es el poner al cerebro en marcha; obtenido lo cual, la asimilación o la producción mental se hacen más fácilmente: ¿quién no lo ha comprobado?

11. Está sobreentendido que ese tiempo puede aumentarse en determinadas clases experimentales, en laboratorios, talleres, etc., suprimiendo otras clases.

12. Por fin, a principios de 1917, el Ministerio de Instrucción Pública recomendó, por circular, a las escuelas normales, que se implantara, como regla, el horario de un solo turno y matutino.

El doctor Maurice de Fleury, en su libro *Introduction à la médecine de l'esprit*, tres veces coronado por la Academia Francesa, la Academia de Ciencias y la Academia de Medicina, atribuye más que al exceso de trabajo, a la falta de método el *surmenage*, raro por lo demás «o accidental y pasajero en los hombres cuyo pensamiento es muy productivo y fecundo». Lo que «demanda gasto de fuerza, de energía, es la *mise en train*, el ponerse en marcha.

»Eso es lo único penoso. Los sabios se arreglan para estar siempre dispuestos, simplemente. Si tomáis la costumbre de trabajar desde que os levantáis, todas las mañanas a las ocho, vuestro cerebro se congestionará de por sí, un llamado a la circulación se hará y el órgano estará listo para funcionar, para producir pensamientos, sin que sea menester ningún esfuerzo voluntario y fatigante para obligarlo a ello. Esto se vuelve un fenómeno reflejo y los reflejos no se fatigan. Es, por el contrario, la cesación de esta actividad lo que fatiga.

»Si no se trabaja regularmente y sin interrupciones, es menester a cada instante renovar la “preparación”, constreñir el cerebro a la atención, plegar la inteligencia al comando sobre una tarea dada, y esto es realmente y para los mejor dotados una causa de fatiga».

Más adelante, el mismo De Fleury sienta esta regla general: «Para que no comporte sino el estricto mínimo de desgaste nervioso y de fatiga, el trabajo de producción intelectual debe ser cotidiano, reglado a hora fija y matinal».

En otro libro publicado después, e intitulado *Nos enfants au Collège*, y que parece escrito para nosotros, tan cierto es que son universales los defectos que señala, De Fleury, aludiendo a los deficientes resultados de la enseñanza, lo atribuye a las condiciones desfavorables en que los alumnos trabajan (las mismas que nosotros apuntamos), inclusive al horario excesivo (10 horas, todo comprendido), y exclama:

«¿No es evidente que se obtendría un resultado menos miserable cercenando las horas de estudio, dando más largos recreos al aire<sup>13</sup> con la condición única de exigir, en el momento reservado a la preparación de las lecciones, un trabajo vivo, intenso, un esfuerzo breve y vigoroso?».

¿No parece escrito para nosotros?

Volviendo, pues, al horario, digo que todo se malogra, el tiempo se malgasta y el estudio carece de atractivos, cuando se nos obliga a interrumpirnos en lo mejor de una tarea para empezar otra distinta, almorzar o ir a la escuela.

El horario discontinuo, sea cual fuere la combinación elegida (hágase el cálculo papel y lápiz en mano), imposibilita todo arreglo que concilie las exigencias del trabajo mental con las de orden higiénico, inseparables de las primeras, y las de orden moral y doméstico que no es lícito desatender.

Desafiamos a que se nos proponga una combinación aceptable.

También nosotros hemos abogado en pro del horario de dos períodos, pero para la enseñanza primaria, y si, en un momento dado, aconsejamos el continuo de cuatro horas, en vigor desde 1906, ello se debió a circunstancias extraordina-

13. Mosso refiere, en su tan conocido y tan olvidado libro *La Fatica*, que Ch. Payet hizo en Inglaterra esta experiencia: dividió en dos grupos los alumnos de una clase; uno de ellos siguió trabajando con el régimen habitual; el otro grupo daba clase mitad del tiempo y la otra mitad hacía ejercicios en un prado arbolado. Al terminar la estación, estos últimos superaron a los otros en diligencia y en el resultado de los estudios.

rias que no estuvo en nuestras manos suprimir, ya que [ni] los poderes, ni el pueblo que los elige, parecen penetrados todavía de que no hay inversión de millones más justificada, que más reeditúe, ni más urgente, que la requerida para habilitar todos los locales escolares necesarios con todos sus complementos, plazas de juegos, talleres, bibliotecas, etcétera.

d) El horario ha de ser matutino, porque, como dice el refrán popular, «las horas de la mañana traen el oro en la boca».

El alumno sale de la casa descansado, desintoxicado, si se permite el término, fresco, y en las mejores disposiciones para el esfuerzo y la asimilación mentales, ya que, además, no le perturba el trabajo de la digestión.

El desayuno de la mañana bástale para esperar hasta mediodía sin inconvenientes higiénicos.

Llegado a su casa ya no comerá agitado, sin masticar el alimento para el estómago, como tampoco podía antes masticar suficientemente el pan del cerebro; no tendrá el libro junto al plato; pasará agradablemente esos momentos como los demás miembros de la familia.

Descansará después, dormirá una siesta, si le parece, y más tarde tomará de nuevo libros y cuadernos y trabajará con tranquilidad y sin interrumpirse intempestivamente.

Si necesita preparar una monografía, ensayar un experimento, visitar una institución determinada, tendrá tiempo para ello, para concurrir a la biblioteca, al gabinete de física o el museo, organizados para permitir ese servicio dentro de la escuela, fuera de las horas de clase.

Podrá pasear, hacer excursiones, reunirse con sus compañeros, inclusive, en ocasiones, con los de otras escuelas normales; podrá vivir, en fin, sin ser esclavo de un régimen como el que expusimos.

Y no necesitamos reflejar las felices consecuencias de tal cambio.

Agreguemos todavía que el horario matutino generalizará el hábito de levantarse temprano, y con esto resultará una importante ventaja más de establecerlo.

Pero, sobre todo, recalquemos bien sobre la importancia de otra ventaja expresada implícitamente en lo que precede: el mayor tiempo de que dispondrá el estudiante para su autopreparación.<sup>14</sup> Hecha esta en esas condiciones, con libertad suficiente y a la vez con facilidad para recurrir, en caso necesario, a la crítica y al consejo del profesor, resulta tanto o más fecunda que la preparación que se le transmite en el aula. Sin el peligro de caer en desviaciones graves, se cultiva la iniciativa, el espíritu de investigación, la originalidad. El triunfo obtenido después de cada esfuerzo despertará el estímulo para realizar otro nuevo, favoreciéndose la formación de personalidad, faz esencial de la educación, harto descuidada, empero, a pesar de su trascendencia en todo sentido. Respetaremos, de esta manera, lo que el autor del *Emilio* llamaba «el imprescindible derecho del hombre a la libertad de su desarrollo en vez de vaciar a todos dentro de un molde, el mismo, en la forma general y en los detalles, en perjuicio, acaso, de lo que vale más en cada individualidad».

Pasemos, ahora, a la segunda medida que consideramos necesaria.

14. El ideal sería hacer de cada maestro un autodidacta. Y debe tanto más adquirir la aptitud para prepararse solo cuanto que interesa transmitirla al niño que tan escaso tiempo permanece en la escuela. Y como nadie puede dar lo que no posee...

## LOS ESTUDIOS GENERALES DEBEN PRECEDER A LOS PEDAGÓGICOS

Separar los estudios generales, que serán previos, de los pedagógicos, es la segunda medida que deberá ineludiblemente adoptarse; y será tiempo perdido, en perjuicio de la enseñanza, todo el que se deje transcurrir sin implantar esta reforma junto con la del horario y la del profesorado.

La cultura profesional propiamente dicha comprende principalmente los principios y reglas generales de la pedagogía, con el conocimiento sólido de la metodología general y especial, y todo ello reposando sobre las nociones fundamentales de la psicología aplicada a la educación.

Pero de psicología estudiada mucho menos en los libros u oyendo, y nada más, las disertaciones de un teorizador, que observando y experimentando, juiciosamente dirigidos, sobre el niño mismo individualmente considerado, y sobre el niño en sociedad con los demás. Ya no cabe discutir que es ineludible el estudio de lo que se ha llamado Paidología.

Estos estudios se harán con tanta mayor eficacia cuanto más penetrado se halle el espíritu del alumno-maestro del carácter e importancia de sus futuras funciones, de la trascendencia de la acción escolar. Si no se convence bien de esto, si no llega a sentir, más que a entender, cuánto puede influir el maestro en la felicidad humana, llenándose, por consiguiente, él mismo, de satisfacción íntima, encarará los problemas pedagógicos, el estudio de los procedimientos didácticos, el arte de insinuarse en el corazón de los niños, el secreto para ser más que un instructor inteligente, un educador que se impone y sugestiona; encarará todo eso, que es lo único que da razón de existir a las escuelas normales, como encara el estudio de una fría regla gramatical o de una abstracta cuestión de matemáticas apenas interesante.

Las consecuencias huelga exponerlas.

Eso por una parte; por otra, resulta obvio que no puede estudiarse bien la metodología general y mucho menos la particular de las distintas asignaturas, si no se conoce aún estas mismas o se las conoce incompletamente.

Y bien; afirmo otra vez sin vacilar:

a) Que a la edad de 15 y 16 años (con frecuencia se ingresa a los 14), recién llegado de la escuela primaria, sin más disciplina mental, ni instrucción concreta que las escasas adquiridas allí, y sin otra formación moral que la determinada por la misma escuela, por el hogar y por el ambiente general en que ha vivido, el alumno-maestro no se halla preparado para hacer con entera conciencia los estudios generales de pedagogía comprendidos en los primeros años normales.

b) Que ni en segundo año, donde se inicia el alumno en la metodología, ni aun en el tercero, domina aquel suficientemente las ramas generales para entrar, como convendrá, en los detalles del método y del procedimiento, cuyo aprendizaje supone el previo de las materias a que han de aplicarse.

c) Que aun en la hipótesis de que algo pudiera adelantarse en los estudios (lo admitimos) y hasta en ejercicios de práctica pedagógica en los primeros años normales, no hay necesidad, ni siquiera ventaja ninguna en hacerlo así.

Ello importa, como lo dijimos anteriormente, un recargo tal de tareas, que malogra ambas fases de la preparación del maestro: la general y la pedagógica, con perjuicio de la salud y del amor al estudio y a la carrera.

Descartados del plan de los primeros años los estudios profesionales, el alumno normalista no subdivide al infinito su atención; adquiere, bajo un régimen higiénico razonable, una instrucción general más sólida; llega con esta, con criterio ilustrado y serio inclusive, porque tiene más edad, a los cursos superiores.

Con semejante base, pudiéndose despreocupar del estudio afanoso, impostergable, diario, de las matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, gramática y teoría literaria, concentrará su atención casi exclusiva al estudio del niño, a los principios y reglas que rigen la enseñanza, a la práctica y crítica.

Sus estudios teóricos de pedagogía serán más serios; no se limitará a leer y repetir en clase un manual, por bueno que este sea.<sup>15</sup> Comparará las teorías con las observaciones que efectúe en la escuela anexa.

Preparará las lecciones para esta con el tiempo necesario y atendiendo a la faz pedagógica de las mismas, sin que la instrucción concreta le ocupe mayor tiempo que el indispensable para refrescar lo adquirido en los cursos anteriores.

Podrá detenerse a meditar y referir con calma a los principios y reglas aceptados, las críticas que formule a sus compañeros y las que estos y los profesores a él le hagan. Y de esta manera la práctica y la crítica serán realmente fecundas aun cuando fuese menor el número de lecciones semanales. Será una experimentación racional, consciente, la que efectúe en sus observaciones del niño, del método y de la organización escolar.

Acaso así, y a medida que se seleccione con mayor cuidado a los encargados inmediatos de dirigir la formación profesional, irá desapareciendo esa psicología que de todas partes y en todas las lenguas nos inunda, esa psicología de palabreo sabio ininteligible con que desde hace unos cuantos lustros se envenena a los maestros desde la Escuela Normal, habituándolos a esa forma de mentir que consiste en dar por comprobado y afirmar muy sueltos de espíritu sinnúmero de hechos y de reglas deducidas de los mismos, antojadizamente, sobre bases deleznales y a cada rato contradiciéndose flagrantemente los psicólogos en su afán de descubrir antes que otros los secretos de fenómenos mentales que escapan todavía a los medios de experimentación existentes.

Y los maestros sinceros no se sorprenderán, ni desalentarán, creyéndose inferiores, como a muchos les ha ocurrido, en presencia de la profunda sabiduría de los otros; esa sabiduría que aumentando los desplantes ingenuos de sus poseedores ha contribuido a mantener vivo el desprecio mal disimulado, que en el fondo se tiene aún, en sociedad, por los pobres pedagogos y por la pedagogía, como si todos los maestros fuesen así y como si no existiera el sinnúmero de ellos, que con sencillez y modestia siguen trabajando en pro de la cultura tan bien como pueden, aun cuando nadie los ayude ni los aliente.

15. Si dijera cuántos y cuáles libros de pedagogía son los únicos que generalmente han alcanzado a leer durante los cuatro años de estudios, no se me creería. Básteme afirmar que en la inmensa mayoría de los casos -lo he comprobado directamente muchas veces- solo han leído algún «texto» que responde a la letra del programa, escrito sin vuelo, sin alma, sin un poco de espíritu filosófico, que incite a pensar y haga sentir la trascendencia de la educación y encariñe con los problemas que suscita. También en esta materia se prepara el examen, se aprende a enunciar, sin penetrarlo, algún principio y a examinar unas cuantas reglitas pedagógicas y todo prendido a la memoria como con alfileres, sin una vista clara, aunque elemental, del conjunto, y sin ni siquiera un concepto preciso de todo el fin de la escuela y de la necesidad de hacer que la acción constante del educador converja a su realización (véanse pp. 186, 202-204, 355-357).

El público ve y oye más a los otros, que se exhiben y hacen ruido, y dada la facilidad para generalizar, pagan justos por pecadores, medidos todos con la vara del ridículo.

Quiero abundar. Con la reforma indicada, podrá exigirse del alumno normalista que prepare él mismo, con frecuencia, los elementos materiales para sus clases, en vez de esclavizarse en la rutina de los artículos del comercio o de los modelos y ejercicios estereotipados en los libros; podrá pedírsele que tenga iniciativas propias, que prepare monografías o exposiciones verbales para habituarse a la investigación personal, a la discusión pública, en forma culta y eficaz, de cuestiones de interés; podrá obtenerse que lea determinados libros, por ejemplo, textos escolares, y haga juicios comparativos como medio de aprender a elegir los más adecuados.

Donde haya más de una escuela normal, los alumnos-maestros de todas y de distinto sexo podrán reunirse también, sea para ejercitarse, discutiendo en común tópicos diversos previamente determinados, sea en veladas literarias o musicales destinadas a que se conozcan y se vinculen por la estima y respeto recíprocos. Empezarán así a unificar sus propósitos y los medios para realizarlos los educadores de mañana, que van a encontrarse en el mismo campo de acción, la escuela, donde tendrán que enseñar la tolerancia y la solidaridad humanas, y esto no podrán hacerlo con eficacia si viven ellos mismos alejados entre sí, criticándose sin benevolencia, ajenos a toda acción colectiva y altruista.

Podrá salirse a excursiones, a escuelas o a otros lugares o instituciones que convenga visitar, atenuándose este defecto grave de hoy: que los maestros suelen vivir en otro mundo, no conociendo las cosas del lugar y de la vida para las cuales deben preparar, empero, a sus alumnos.

A todos esos trabajos, a todas esas visitas, conferencias y veladas podrá dedicarse el normalista, sin que proteste el profesor de historia o el de física porque le hacen perder clases y atrasar en el programa, o sin que el propio alumno contemple lo que le llevamos a que observe, con la mente en otra parte, obsesionado por la lección de álgebra que no tendrá tiempo de preparar y por la mala nota que, en consecuencia, se le adjudicará sin compasión.

Otra ventaja de postergar los estudios profesionales es la siguiente: en ellos debe incluirse un poco de buena filosofía omitida no se por qué en el plan vigente. E insisto, en que haciendo dichos estudios en los últimos años, libre el alumno-maestro de la cuantía de los generales, con su mente más ilustrada y hecha, podrá penetrarse mejor de la trascendencia de la misión del maestro moderno, de su complejidad, del valor de los distintos factores que intervienen en la educación del hombre, de los cuales la escuela no es sino uno. Podrá ver más claro que existen muchos problemas no resueltos todavía en la enseñanza. Aprenderá, así, la prudencia para no hacer afirmaciones absolutas, sabiendo que el hombre más sabio tiene siempre una reserva de interrogantes que lo obligan a meditar y perfeccionarse, siendo exclusiva del necio la certidumbre completa en todas las cosas.

Con criterio mejor ilustrado y disponiendo de mayor tiempo para consagrarlo con calma y continuidad a los estudios aludidos, podrá cultivar el hábito de anotar, de tiempo en tiempo, siquiera, nuevas ideas, las impresiones de lo que observa y las reflexiones que le sugiere todo.

Podrá adquirir la convicción de que le conviene buscar con frecuencia el con-

tacto con alguien que le sea superior y lo induzca a elevarse siempre, conservando la sencillez y la modestia, evitando que el exclusivo contacto con sus colegas iguales y el constante hablar «desde arriba», fallando infaliblemente, lo cubra con la pátina de la clásica pedertería que tanto se le enrostra sin benevolencia, porque se ignora que no son ellos, los maestros, los culpables, si la tienen.

Apreciará mejor lo que demandan el medio social, político, económico, en que el niño va a vivir y actuar mañana y sabrá adaptar a ello, en cuanto lo pueda la escuela, su acción expresa y consciente.

Se penetrará, por lo tanto, de que el maestro, como factor principal del bienestar y progreso sociales, solo lo es a condición de poseer las virtudes requeridas, de aplicarlas con perseverancia y acierto, recordando siempre que su acción será tanto más valedera cuanto menos olvide, repito, que existen en el organismo social otros muchos factores vinculados directa o indirectamente con la escuela y cuyo concurso el maestro debe propiciarse en vez de provocar su indiferencia y hasta su oposición como a menudo acontece.

Me parece que son suficientes las razones expuestas para justificar la necesidad de la separación de los estudios; pero quiero convencer más aun, si cabe; y por eso, aun cuando fatigüe, permítaseme presentar algunas referencias a lo que se hace en los países más adelantados y a las opiniones concordantes de autoridades en la materia.

## En Alemania

En Sajonia la preparación general y especial se da en seis años y en un solo establecimiento, pero «los dos últimos años se consagran más particularmente a la preparación pedagógica propiamente dicha» (Friedel).

En Prusia hay tres años preparatorios y tres de seminario. En este último recién se inician los estudios de pedagogía (los tres años, tres horas en cada uno). Comprenden lecciones de prueba y modelos dados por los profesores y presenciados por los alumnos. Solo en el último año toman estos la clase y dan de cuatro a seis horas semanales durante todo el año dirigidos y criticados por los profesores del seminario. Y todavía tienen de cuatro a seis semanas continuas de práctica antes de la prueba final. En ese mismo tercer curso, llamado primera clase, hay seis lecciones más de metodología, por semana, dadas una por cada uno de los profesores de religión, alemán, matemáticas, ciencias naturales, física, geografía y gimnasia.

Nótese que en ese último curso ya no hay enseñanza de matemáticas, ciencias naturales, física, química y geografía. De las ramas generales solo quedan dos horas de alemán, idioma extranjero, historia y religión, con un total de ocho horas semanales, correspondiendo dieciocho a pedagogía, metodología y práctica, más siete horas de ramas prácticas (dos de gimnasia, una de dibujo, cuatro de música).

Adviértase, pues, que de los seis años que abarca el curso completo, transcurren cinco sin hacerse práctica pedagógica propiamente dicha, cuatro sin metodología y tres sin pedagogía.

Y el ingreso al seminario solo es permitido a los diecisiete años, no admitiéndose después de los 24.



Es tal la importancia atribuida a la faz profesional, que el último examen, de egreso, no da derecho a emplearse definitivamente. Debe el normalista practicar, en carácter de interino, entre dos y cinco años. A los dos años puede presentarse al segundo examen en el seminario de la zona en que está empleado. Asiste el inspector de esa zona, y debe informar sobre los trabajos del maestro en la escuela.

Este examen tiene por objeto comprobar las aptitudes profesionales, no ya la preparación científica general. Comprende un trabajo escrito sobre pedagogía, una lección práctica, o dos si no se aprueba por la unanimidad de los jurados la primera; y un examen oral que comienza por pedagogía, historia de la educación y organización escolar. Se investiga respecto de las obras leídas por el maestro desde que egresó del seminario y la influencia que en él ha ejercido tal lectura. Se toma igualmente un examen de metodología. Puede abarcar todas las ramas de la escuela primaria, pero generalmente versa sobre religión, idioma, matemáticas e historia.

## En Francia

Además de exigirse dieciséis años y el certificado elemental, se los somete a un concurso de admisión, y por decreto del 4 de agosto de 1905 se establece que el último año de estudios, el tercero, es destinado especialmente a la instrucción práctica y profesional. Y, nótese bien, no puede ingresarse al tercer año si no se ha obtenido en segundo, mediante examen, el título elemental o superior, que certifica la instrucción general. El examen de tercer año versa sobre los estudios y ejercicios profesionales.

Expresamente se recomienda, en las instrucciones, que se evite «en las lecciones, detalles, sutilezas y nimias curiosidades que harían perder a la enseñanza de las escuelas normales su carácter práctico y profesional».

Organización análoga e iguales recomendaciones existen para las escuelas normales superiores de Saint-Cloud y Fontenay aux Roses.

También aquí se exige una práctica previa en las escuelas durante dos años para poder presentarse al examen definitivo que da derecho al certificado de aptitud pedagógica.

Y para el certificado de aptitud para la inspección y para la dirección de escuelas normales, deben tener por lo menos 25 años de edad, «cinco de ejercicios en establecimientos públicos de enseñanza y poseer el certificado para profesores o el título de licenciado en letras o en ciencias. Los maestros de escuela pública están dispensados de certificado de profesores, si cuentan diez años de servicios y poseen el certificado superior y el certificado de aptitud pedagógica».

Análogos requisitos para la inspección de escuelas maternas.

Y se prosigue la propaganda a favor de una separación más radical todavía de los estudios generales y los profesionales, siendo el inspector Mironeau uno de los más decididos defensores de esa reforma.

## En Suiza

De este país me bastará citar por ahora solo una experiencia concluyente.

En el cantón de Basilea, el Departamento de Instrucción Pública nombró en 1888 una comisión de especialistas para que estudiara a fondo los sistemas de preparación existentes. Concluyó por adoptar una organización que separa rigurosa y absolutamente los estudios científicos generales de los profesionales propiamente dichos, contra lo que se hacía en las escuelas normales del viejo tipo. Los jóvenes de diecisiete a diecinueve años, dijo la comisión, edad general de los normalistas, son incapaces de ese esfuerzo simultáneo. «Fatalmente sufre una de las dos preparaciones.» Y agrega: «Es menester que la preparación científica esté concluida cuando comience el entrenamiento pedagógico».

Y así se hizo, destinándose tres semestres, al final, para los estudios de pedagogía. Se conservaron algunas horas, al principiarse, para complementos de idioma nacional, dibujo, música, caligrafía y gimnasia; pero en el último semestre solo quedaron estudios pedagógicos más música y gimnasia, que pueden considerarse profesionales como el dibujo. El total de horas es de 16, 22 y 23 respectivamente por semana en cada semestre.

Fue practicada esa organización durante más de diez años. En 1903 se nombró una nueva comisión de estudios para que informara sobre los resultados. Esa comisión procedió con calma, observando prolijamente durante dos años más, y en 1905 se expidió confirmando las conclusiones de la comisión anterior, pero acentuando aun más la separación, pues la única rama de lo que hemos llamado cultura general que se había conservado hasta el penúltimo semestre, el idioma nacional, se redujo de cuatro a dos horas semanales, y todavía durante esas horas deben leerse los escritos de los principales clásicos de la pedagogía (Pestalozzi, Jean Paul, Fichte, etc.). Y todos los trimestres deben redactar un pequeño tratado (monografía) que sirve a la vez de ejercicio de composición y de retórica. En el tercer semestre el idioma desaparece también del programa.

El total de horas de este nuevo plan es de 20, 25 y 19, respectivamente por semana.

De esas horas corresponden a pedagogía teórica y práctica: 11 en el primer curso (sin práctica), 19 (11 de teoría y 8 de práctica) en segundo; 13 (5 más 8) en tercero.

Total, 43 horas, más una semana en que cada alumno toma íntegramente a su cargo la dirección de una escuela.

Nótese que el resto del tiempo se destina a ramas que deben considerarse como profesionales, que no distraen la atención del alumno, ni lo fatigan (dibujo, música, gimnasia y trabajo manual).<sup>16</sup>

16. Entre tanto el plan en vigor entre nosotros no solo no acentúa en los últimos cursos los estudios pedagógicos, sino que los ha reducido en todos los cursos a su menor expresión, como jamás lo estuvieron. En el último año, sobre 30 clases semanales solo acuerda tres a práctica y dos a psicología. Sobre un total de 120 clases, en los cuatro años reunidos, solo 18 corresponden a las ramas profesionales, inclusive psicología y práctica pedagógica!

He de ocuparme más adelante de este plan absurdo, el peor de cuantos hemos conocido jamás. Puesto en vigor por el Consejo Nacional, no ha sido aún sustituido a pesar de sus inverosímiles deficiencias fundamentales.

Una de las primeras autoridades suizas en esta materia, F. Guex, director de las escuelas normales de Lausania, decía ya en 1901: «Es probable que dentro de pocos años será separada completamente la adquisición de la cultura general de la profesional propiamente dicha».

## En Inglaterra

La misma opinión cunde en Inglaterra. Así por ejemplo el señor Adamson, profesor de Pedagogía del King's College de Londres, pide netamente que sea separada la cultura general del *training* profesional o técnico como él lo llama. Un año, así, de práctica, basta. Es partidario de la cultura universitaria de los maestros. Señala como modelo el sistema suizo a que ya hemos hecho referencia.

## En otros países

El mismo pedagogo arriba citado, Guex, dice en otro lugar, expresamente, que además de los países referidos debe enumerarse a Suecia, Australia y Hungría, donde domina la misma manera de pensar, y agrega que «numerosos pedagogos, entre los cuales debe citarse a Doerpfeld, Richter, Teodoro Scherr, O. Hunziker Rein (profesor de Pedagogía en la Universidad de Jena), Bayet (director de la enseñanza primaria en Francia), etc., creen que la mayor parte de los reproches dirigidos hoy a las escuelas normales provienen del hecho de que estos establecimientos están obligados a ocuparse de las ramas de cultura general hasta la salida de los alumnos normales y eso subsistirá mientras no se separen como en las demás carreras. Y Aureliano Abenza, profesor de estudios superiores de Pedagogía en España, después de recorrer las escuelas de Francia, Suiza y Alemania dice lo mismo.<sup>17</sup>

No se ignora que en los Estados Unidos no hay una organización uniforme. Sin embargo, cabe afirmar que allí las opiniones y los hechos armonizan con lo que vengo exponiendo. Para no pecar de prolijo bástenme dos referencias.

E. Oram Lyte, en un estudio publicado en el *Repport* del Departamento del Interior correspondiente a 1903, decía ya que las escuelas normales solo reciben, como regla, estudiantes que han terminado sus estudios generales en la *high school* [escuela secundaria] del lugar. El curso que deben seguir entonces para ser maestros «es de dos años de duración y se limita casi completamente al estudio de la psicología, métodos para el desarrollo del niño y para la enseñanza de las diferentes ramas y organización escolar (*school management*), con trabajo práctico en una escuela modelo anexa a la normal o en los grados primarios de una escuela pública. Como regla, maestros expertos son colocados al frente de las escuelas normales».

El superintendente de Educación y director de las escuelas normales de San Pablo (Brasil), el distinguidísimo profesor Thompson, conocido entre nosotros pues visitó nuestras escuelas en 1910, me escribió contestando a una pregunta mía:

17. ABENZA Y RODRÍGUEZ, Aureliano, *La pedagogía y la escuela en Francia, Suiza y Alemania*, Barcelona, Carbonel y Estera editorial, 1907.

«Nuestro ideal es imitar a la América del Norte, donde las escuelas normales como la de profesores anexa a la Universidad de Columbia son enteramente profesionales y solo sirven para preparar el profesor».

El señor Thompson escribe eso después de haber visitado aquellos países y de haber hecho un prolijo estudio de sus instituciones escolares.

El buen ejemplo nos viene también de otro país vecino que hasta ayer no más carecía de escuelas normales y que inició hace poco la preparación de sus maestros primarios en forma que, ya lo hemos insinuado, nos puede servir de modelo, acaso por lo mismo que lo hacen todo nuevo y sin estar atados a tradición alguna conservadora que les impida emplear el molde más adelantado.

Gracias al patriotismo verdadero de un esclarecido estadista, el doctor Daniel Sánchez Bustamante, alma de las más progresistas reformas escolares de su país, Bolivia, confió la organización de sus primeras escuelas normales a un eminente profesor belga, conocido en Buenos Aires por sus hermosas conferencias de 1910, el doctor Georges Rouma, formado él mismo en la célebre Escuela Normal y Modelo de Bruselas que dirigió el maestro entre los maestros Alexis Sluys, cuya opinión huelga citar. Y Rouma implantó resueltamente el régimen de la separación, haciendo de estudios generales los dos primeros y de profesionales los dos últimos.

Y en Chile, en 1912, en un excelente informe oficial de los consejeros de Educación, señores Joaquín Cabezas y R. Díaz Lira, estos, después de citar, entre otros antecedentes concordantes, las opiniones de David Snedden, director de Educación de Massachusetts, y la nuestra, proponen resueltamente que los tres primeros años se dediquen a estudios generales y los dos últimos a los profesionales.

## La opinión de dos grandes maestros entre nosotros

Pero existe una opinión que me es particularmente grato citar, por ser de quien es y porque demuestra una vez más cómo la verdad se revela a los hombres que la buscan con amor porque toman en serio el cumplimiento de sus deberes, penetrados de su responsabilidad.

José María Torres, en el informe que como director de la Escuela Normal de Paraná presentó hace 41 años, en enero de 1880, decía textualmente:

«Nuestras escuelas normales solo son tales en parte; están obligadas a dar a la cultura general una porción considerable del tiempo que deberían destinar exclusivamente a la educación profesional y esto no puede evitarse sino aumentando la duración del curso normal, la que podrá disminuirse cuando los resultados de las mismas escuelas normales mejoren la educación común... Gastamos así demasiado tiempo y actividad en la enseñanza preparatoria, y en interés de dar extensión suficiente a la educación profesional luchamos desesperadamente contra la deficiencia del corto tiempo disponible para formar hombres que posean no solo un grado algo notable de ilustración, sino también el carácter y las cualidades necesarias para ser profesores capaces de mejorar la cultura moral e intelectual de los futuros ciudadanos».

Y en su plan, la *observación* figura recién después del primer año y la *práctica* en el tercero. Y dice: «Con la adopción del nuevo plan de estudios se conseguirá

también suavizar las rudas tareas escolares de los alumnos en los primeros años, vigorizar más sus inteligencias para los estudios ulteriores y darles una educación profesional más extensa, más sólida y fecunda».

Por último recordaré que nuestro primer pedagogo, ya desaparecido, el doctor Francisco A. Berra, era radical al respecto, esto es, decididamente partidario de la separación de los estudios generales de los profesionales. Así lo oí de sus labios, cuando, como inspector de escuelas normales, inicié mi propaganda, en pro de ese sistema, hace 23 años; y así puede leerse en su *Código de Instrucción Primaria*.

## Otras opiniones en el país

En 1898, al hacer la primera de mis giras por la República en mi carácter de inspector, entonces, de Enseñanza Secundaria y Normal, sometí a libre discusión ante el personal reunido de todas las escuelas normales que visité durante esa gira esta misma idea de la separación. Hubo debates interesantísimos examinándose el pro y el contra de cada cosa. Y bien; en doce de las trece escuelas normales en que se discutió el asunto, el voto fue unánime en pro de la reforma que propicié. En una, la de Córdoba, hubo un voto en contra y cuarenta y cuatro a favor.

El Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba de 1912, a mi propuesta, dio también su voto favorable a la necesidad de acentuar los estudios profesionales en los últimos cursos.

Y desde hace casi un cuarto de siglo, repito, he insistido en toda forma, oficial y particular y siempre públicamente, solicitando la separación y dando las razones, sin que haya llegado jamás a mi noticia refutación alguna a mi tesis. Por eso, y porque cada día más considero esencial esta reforma, vuelvo sobre ella y solicito que se la discuta.

Si nada se le opone y si ella se practica en los países más adelantados, cabe preguntarse qué razón han tenido nuestras autoridades superiores de la enseñanza para no aplicarla siquiera fuese a título de ensayo en alguna de las escuelas normales.

Debo agregar que el ensayo, ya consentido por el Ministerio, iba a ser hecho en la Escuela Normal de Profesores que yo dirigía, cuando inesperadamente pasaron las escuelas normales a depender del Consejo Nacional de Educación, acentuándose desde entonces los males cuyas consecuencias estamos palpando cada día más. Nuevamente sometidas al Ministerio, esperan aún las reformas fundamentales de que han menester. Cumple decir que en el proyecto de Ley Orgánica sometido al Congreso Nacional por el Poder Ejecutivo el 31 de julio de 1918, el Ministro de Instrucción Pública ha hecho suya una de las reformas que reclamamos. En el Capítulo IIº, referente a la enseñanza normal dice textualmente: «Los estudios generales serán previos y se harán separadamente de los profesionales, intensificándose estos en el último curso» (art. 98).

¿Alcanzaremos a ver convertidas en realidad siquiera esta reforma y la del profesorado?

## LOS PROGRAMAS

Otra reforma que importa introducir es la siempre reclamada de simplificar mucho los programas, descargándolos de todo enunciado que dé lugar a que los profesores descuiden el espíritu de la enseñanza, y por lo tanto el método, porque se consideran obligados, y así lo exigen a veces las autoridades superiores, a tratar en clase todos los puntos que aquel enumera.

Sabemos bien que, en el fondo, el éxito de la enseñanza depende de los hombres que la tienen a su cargo y no de la letra de los programas.

El programa no es el fin de la escuela, sino un medio, sobre todo en los institutos normales que preparan maestros para la escuela primaria, vale decir, educadores y no meros transmisores de nociones concretas determinadas; el cuánto importa menos que la calidad de la instrucción y esta vale sobre todo por los hábitos mentales y morales que desarrolle.

Esta vulgaridad nunca será bastante repetida, puesto que continúa siendo olvidada.

Y es frecuente oír todavía, no digo a los aficionados, que en ellos se explica el error, sino a profesionales de la educación, atribuir a la letra de los programas el primer lugar, mientras relegan al segundo término las aptitudes y cualidades morales del profesor o la capacidad receptiva y hasta la salud física del alumno. Así se explica que se haya vacilado y se vacile en reducir los horarios tanto en la escuela normal como en la primaria.

¡Cómo nos asombraremos, dentro de algunos años, de nuestra timidez actual, que sería culpable si no fuese el resultado de diversos factores más o menos extraños a la voluntad!

Hecha esta declaración terminante, reconozcamos, empero, que interesa que los programas contribuyan, inclusive por su letra, a señalar el buen camino al profesor no del todo orientado y no desvíen de la buena senda al que sabe ir por ella. En el peor de los casos, mejor es que sean breves, dejando siquiera, así, en libertad de acción a los buenos profesores, para adaptarse a las diversas circunstancias.<sup>18</sup>

Ahora suelen estar inspirados en lo que Lippman llama el «espíritu de erudición», cuya divisa es *non multum sed multa*, cuando debieran estarlo en el espíritu científico que tiene por divisa: *non multa sed multum*, lo que también Le Bon expresa diciendo que la idea de aprender pocas cosas, pero a fondo, debiera ser la idea madre de la enseñanza.

Cortemos, pues, sin compasión, esto es, no teniendo compasión de los pobres normalistas y pensando en la trascendencia benéfica que el cercenamiento tendrá sobre las generaciones que ellos van a educar.

Si el estudio que vale es el que se hace a conciencia, porque reposa sobre la observación directa de las cosas mismas examinadas con toda la atención y el tiempo necesarios, es decir, si la cultura mental y la solidez de lo aprendido dependen del método que se emplee, no obliguemos, con exigencias excesivas, a pasar corriendo

18. Le Bon, extremando ex profeso su juicio, dice: «Un programa completo de instrucción no debiera pasar de veinticinco líneas, de las cuales varias estarían consagradas a decir que el alumno no debe estudiar de cada ciencia más que un pequeño número de nociones, pero conocerlas a fondo».

por sobre todas las cosas para poder «concluir» el programa. Que bajo la paja de las palabras sepan distinguir el grano de las cosas, como decía Leibniz.

M. Hanotoux, en la célebre encuesta de 1899, recordando el carácter de la antigua enseñanza universitaria que personificaba en Rollin, decía que la preocupación de desenvolver por una parte las cualidades del corazón y por la otra la facultad de razonar, primaba sobre todo y agregaba más adelante: «Se sabía que el objeto principal de la instrucción consiste en aplicar la voluntad a las cosas de la inteligencia, y que cuando un maestro ha desarrollado la atención primero, y la reflexión después, ha hecho un hombre. La gran palabra de la enseñanza es: cultivad la atención. Lo demás vendrá solo».

Menos ciencia y más conciencia. Y [que] después no haya miedo. El que esta tenga no necesitará de mayores estímulos para aumentar aquella cuando lo necesite.

Enseñemos de cada ciencia los principios fundamentales y examinemos tantos hechos prácticos como sea menester –pero no más– para entender aquellos y sus aplicaciones más comunes, así como para adquirir el hábito y el placer de la investigación metódica. Pasemos por alto detalles y aun capítulos enteros, importantes para el erudito o el especialista, pero no indispensables, en nuestro caso, para mantener la unidad del conjunto en cada rama, y ocasionados –por el contrario– a hacernos perder el dominio del mismo.

Aquello quedará; quedará la aptitud y el placer por el esfuerzo y ganará la personalidad moral del educador.<sup>19</sup>

¿Para qué, en física, por ejemplo, dar el conocimiento de más aparatos que los simples o típicos necesarios para demostrar la ley que interesa conocer o de aquellos de uso frecuente en la vida diaria?

«En física, veo a menudo jóvenes que saben describir muy bien los barómetros de Gay-Lussac, de Fortín, de Bunsen, pero que no sabrán con claridad o habrán olvidado, por no haber reflexionado, las leyes de la pesantez del aire, el principio fundamental sobre el cual reposan los primeros experimentos de Torricelli. Lo mismo en historia y letras» (Payot).

¿A qué perder tiempo y energías necesarias para otras cosas, en describir instrumentos que mañana no más habrán sido reemplazados por otros diferentes?

¿No es tan estéril como entrar en nomenclaturas geográficas prolijas o en el aprendizaje de memoria de los ríos o de redes ferrocarrileras que a su vez serán modificadas poco después, en tanto que se descuida por completo o apenas se hace referencia a hechos de valor permanente, de carácter físico, político, económico, que envuelven al hombre durante toda la vida, haciéndolo más o menos feliz según sea su aptitud para utilizarlos o precaverse de su acción nociva?

¿No es absurdo que en historia, por querer referirnos a todas las épocas y ocuparnos hasta de los hechos secundarios, tengamos que pasar rápidamente sobre acontecimientos decisivos en la civilización? Son estos últimos los que en todo caso interesa estudiar con alguna precisión, lo más concretamente posible, ilus-

19. Bastará, en muchas de las cuestiones, señalar la existencia de ciertos problemas y sugerir, por medio de ejemplos, el gusto de pensar en ellos, indicando, como complemento, las obras en que se encuentran los informes concretos reunidos y clasificados.

trándolos ampliamente en cuanto puedan servir para su más clara inteligencia y para desprender una enseñanza del punto de vista moral, económico, social, etc. Así, algo quedaría en la mente del estudiante, hasta porque en esa forma puede ejercitárselo en investigar algún detalle de determinados acontecimientos, acudiendo a diversas fuentes, discutirlos en clase, redactar pequeñas monografías, consultar láminas, fotografías, diferentes ilustraciones, etc., formular cuadros sintéticos, todo lo cual le hará grato el estudio, ilustrará su criterio, hará de la historia la rama educadora que debe ser.

Hay que preocuparse de colocar bien esos grandes jalones, que son como el armazón de la historia de la humanidad y que tratados de cierta manera pueden constituir lo que se llama *centros de interés*.

«Así ganará la historia en exactitud y pintoresco, se evitarán nociones superficiales que se borran pronto y, lo que es peor, que dan origen a ideas falsas.» Contribuirá entonces, la historia, al cultivo de la sinceridad, del espíritu científico, en vez de ser un factor de ligereza, de falta de seriedad en los juicios. Peor aun es lo que ocurre con la enseñanza del castellano.

¿Quién no conoce cuán escasa es la capacidad que para redactar o exponer bien tiene la mayoría de los maestros al iniciarse en sus funciones?

¿Quién no ha notado, sobre todo en las últimas épocas, la escasa producción de los mismos, que no aparecen ni en revistas, ni en conferencias, ni en libros, ni en folletos, sino muy raras veces?

Esto no debe atribuirse tanto a la letra de los programas. Los que están vigentes desde 1906 son sintéticos y atribuyen a la faz práctica el primer lugar. Pero los profesores suelen dárselo con frecuencia a la gramática, unos por rutina, otros porque les es más fácil enseñar reglas y definiciones, unos terceros porque demanda mucho tiempo la lectura y corrección atenta de composiciones.

Falta también, a menudo, la cooperación de los profesores de las demás ramas, para quienes debiera ser un deber ineludible no permitir formas de expresión incorrectas.

Las muchas horas de tareas a que aludí en otro capítulo son igualmente causa de que el alumno-maestro no pueda consagrar a la composición y lectura el tiempo necesario.

Y por eso se da, con generalidad, el caso estupendo de que así como ocurría, y aún ocurre, que se estudie, por ejemplo, anatomía y fisiología animal y vegetal sobre los libros y sin tener a la vista los cuerpos mismos, ni usar jamás del microscopio, se estudia literatura haciendo crítica de memoria de obras no leídas.

Es decir, las cosas al revés: las ciencias naturales, en los libros; la literatura, sin ellos.

Se abarca tanto que no hay tiempo para otra cosa.

Y he ahí cómo no ejerce casi influencia educativa, ni se la domina como instrumento, para todo necesario, una de las materias de mayor valor; la composición, acaso más eficaz, como medio de disciplina, que el estudio de las ciencias, puesto que en rigor las comprende, siendo sus temas tomados a menudo de la naturaleza, de la naturaleza física o de la naturaleza moral, vale decir, descripciones o explicaciones de fenómenos, relaciones de descubrimientos, biografías, retratos, paralelos, análisis psicológicos, críticos, etcétera.

No necesito decir que soy partidario de la enseñanza científica. Extraño sería



que alguien no lo fuese, y lo soy, como todos, por el valor que prácticamente tienen los conocimientos científicos y por su valor educativo, por la disciplina en que pueden traducirse. En la escuela importa más, muchas veces, esto último, que el caudal adquirido de ideas concretas, cuyo olvido puede no significar pérdidas sensibles, si por el método empleado al adquirirlas se ha robustecido la mente, ilustrando el criterio, creando la aptitud para pensar con sensatez, para aprender lo que se necesita.

Pero no debe concluirse que del mayor o menor número de horas acordadas a las ciencias matemáticas, a la historia natural, a la física, a la química, etc., depende la eficacia de la enseñanza. Y eso parecen haber creído los autores de planes en las últimas épocas, cercenando tiempo a las letras para aumentarlo a las ciencias.

Menester es no confundir el fin con los medios. Un fin primordial a perseguir es la formación de lo que se llama el espíritu científico, aprendiendo el camino de la verdad y evitando el del error; y un medio es el estudio de los fenómenos que nos rodean, hecho de acuerdo con los métodos racionales, sobre todo de experimentación y aplicando el principio cartesiano.

Es principalmente una cuestión de método más que de tiempo. Pero el lenguaje, lectura y redacción demandan, por su naturaleza, la mayor ejercitación práctica posible y de ahí que haya sido un error, en este caso, disminuirles el tiempo, para aumentarlo a las ciencias, cuya enseñanza no es ineficaz, por falta de tiempo, sino por la manera en que se da y por la carencia de elementos de observación y experimentación necesarios.

Por otra parte, yo no sé que alguien haya demostrado jamás que el esfuerzo hecho por el espíritu del joven para conocer o comprender la ley que rige la caída de los cuerpos en el espacio, una combinación química, un fenómeno de evolución vegetal, o el desarrollo de una fórmula matemática, por ejemplo, haya de ser más fecundo, para formar su espíritu y su personalidad, que el esfuerzo aplicado a juzgar científicamente si tal descripción de una escena dramática que analiza (y en la cual entran en juego múltiples fenómenos que afectan el alma humana, psicológicos, sociales y también, en concomitancia con ellos, otros naturales de distinto orden) o si sus propios trabajos de composición literaria, se ajustan a la verdad y la reflejan naturalmente.

No es el momento de recordar la eterna cuestión del clasicismo o del realismo, ni siquiera si corresponde a las letras o a las ciencias el predominio en las escuelas normales. Y a quienes me reprochasen el pecado de reacción pro-letras, constataré que soy, por el contrario, más realista que los defensores a ultranza de las ciencias.

Yo quiero que se examine la organización de los estudios con el criterio científico más riguroso; que no se falle sobre la base de hipótesis, de teorías nuevas o resucitadas, de opiniones aventuradas o de disquisiciones dialécticas, sino sobre la observación de los hechos.

Y estos, sinceramente observados, demuestran que, a pesar de haberse insistido expresamente en las últimas épocas en el valor de las ciencias naturales como base del plan, los efectos no han mejorado. Acaso, de algún punto de vista, sean peores las consecuencias que ya anuncié al principio de este trabajo.

Para referirme a otra materia, ¿no resulta imperdonable el hecho de que a cada rato se encuentren maestros, como se encuentran bachilleres y hasta uni-

versitarios diplomados, que vacilan en la resolución de problemas aritméticos de uso diario, con números decimales, o medidas del sistema métrico, o que no saben dividir una recta en partes iguales, trazar un cuadrado, en tanto que dedican muchos meses al estudio minucioso de cuestiones que hubiera bastado decir que existen sin detenerse en ellas?

Es cuantioso el número de teorías, principios, teoremas, etc., que ocupan al futuro maestro un tiempo precioso en detrimento de conocimientos y del desarrollo de aptitudes concretas, absolutamente indispensables al educador primario.

Y con frecuencia, cuando expresamente he preguntado a profesores y especialistas sobre la utilidad de todo ello, no han podido contestarme. A lo sumo se argumenta con su valor como medio de formación mental; pero siendo, con tal objeto, innecesario o ventajosamente sustituibles, el argumento pierde su valor.

Una noche, alrededor de la mesa, dos hijas mías que cursaban el segundo año normal provocaron la conversación sobre el recargo de sus estudios y aludiendo a un asunto cuya utilidad no alcanzaba, pregunta una de ellas:

—¿Y esto para qué lo aprendemos, si no sirve para nada?

—¡Cómo no...! —respondió la otra—, ¡lo aprendemos para volverlo a enseñar cuando seamos maestras!

Ingenuamente había hecho una crítica lapidaria a los programas.

«Las ideas esenciales, que deberán ser para los alumnos principios de acción y que para organizarse y ser transformadas en sentimientos exigirán tiempo y reflexión, no ocupan mayor lugar en su cultura que las ideas accesorias.»

Y «queremos que prime la educación de la voluntad», dice Payot.

Es el caso de los visitantes que concurren a una abundante galería de cuadros.

Uno de ellos, que cuenta su número en el catálogo, divide, según este, el tiempo de que dispone, y así se detiene matemáticamente el mismo número de segundos ante cada una de las obras expuestas, sin ver ninguna; el otro va directamente a las obras de valor, a las que consagra todo el tiempo necesario para obtener, de su examen, alguna satisfacción y provecho.

Opino, pues, que el aumento acordado a las ciencias en los planes y programas no ha determinado mejora alguna en el producto de las escuelas normales, porque el mal no estaba donde creía encontrárselo contemplando superficialmente las cosas.

El normalista, cuyas aptitudes profesionales y cuyo concepto de la elevación y trascendencia de sus funciones tal vez ha disminuido, no egresa hoy con un caudal científico más abundante, ni de mejor calidad que en otros tiempos, ni es más certero su juicio, ni son mejores sus hábitos mentales. No se han perfeccionado, sino que, acaso, son inferiores sus formas de expresión, hablando o escribiendo. Tampoco han aumentado, a despecho de todas las propagandas, las aptitudes prácticas de diverso orden y de gran valor para el maestro primario: las relacionadas con el trabajo manual, la economía doméstica práctica, el dibujo, la música. Tal vez puede hacerse excepción con el ejercicio físico, en cuanto se refiere a una que otra escuela adonde llegó la acción directa de los profesores formados en el Instituto Superior de Educación Física, lo que prueba una vez más la tesis fundamental: que la reforma es ante todo cuestión de directores y docentes más que de programas.

Mucho más tendría que decir sobre estos; pero me limitaré a agregar que, a

menudo, gran parte de sus deficiencias deben atribuirse al hecho de que se confía su redacción, casi siempre, a especialistas en cada materia. Y el especialista que no sea, además, un educador penetrado de los fines que se deben perseguir y con un dominio claro del conjunto de los estudios que ha de efectuar el futuro maestro en un tiempo limitado y en condiciones complejas determinadas, errará. Y han errado casi siempre, entre nosotros, por no sacrificar lo accesorio a lo principal, lo que se quería enseñar a lo que racionalmente se puede enseñar, dentro de las circunstancias del tiempo y de los medios efectivos disponibles.

## OTRAS REFORMAS

Quedan otras varias reformas sobre cuya necesidad quería insistir, pero no me es posible hacerlo aquí. Entre ellas la relativa a los profesores, cuyo número es necesario reducir, por las razones que implícita y hasta explícitamente expuse en la primera parte de este trabajo.<sup>20</sup>

Importa igualmente reducir el número de divisiones en el curso normal y el de alumnos en cada división, con lo cual se asegurará su mejor preparación general y profesional, por razones obvias.

Nadie ignora los inconvenientes que el número excesivo ocasiona, particularmente en la Capital Federal, aquí con la agravante bien conocida y tantas veces criticada públicamente de estar produciendo millares de maestros que no hallan colocación.

En la imposibilidad de continuar tratando *in extenso* cada una de las reformas necesarias expondré, en resumen, las principales, precediéndolas de la exposición sintética de sus fundamentos.

Debo decir que las medidas que indico a continuación fueron por mí presentadas en 1912 al Congreso Pedagógico Nacional reunido en Córdoba, siendo aprobadas por unanimidad, sin más que una que otra leve modificación.<sup>21</sup>

## SÍNTESIS

Siendo el educador el eje alrededor del cual todo gira en la enseñanza, y resultando, en consecuencia, frustránea cualquier reforma de planes, programas, reglamentos, horarios, etc., si no se cuenta en primer término con el maestro competente, con todas las condiciones morales requeridas, y rodeado de todas las garantías necesarias para el tranquilo y buen desempeño de su misión; y teniendo en cuenta:

1º Que la eficacia de las escuelas normales, tanto o más que de la cantidad de conocimientos que transmita, dependerá siempre de la calidad, precisión y solidez de los mismos, de las aptitudes y hábitos morales, mentales y físicos que cul-

20. Véase p. 69.

21. En el Congreso de Psicología celebrado en 1910 con motivo de las fiestas del Centenario de la Revolución habrían sido igualmente presentados y aprobados.

tive; del placer por el esfuerzo propio que despierte, del ideal que de su misión inculque en el maestro y principalmente de la personalidad moral y de las aptitudes profesionales que en él desarrolle.

2º Que los programas de estudios no son un fin sino un medio de realizar los fines de la educación, estribando su valor, no en la mayor o menor extensión de los tópicos que comprendan, sino en el espíritu y método con que se los aplique y en su adaptación a la capacidad del alumno, al tiempo y a los medios de que se disponga para su desarrollo.

3º Que el régimen actual de los estudios normales y, particularmente, el horario excesivo, hacen imposible una organización del trabajo diario del alumno que respete las reglas de la higiene corporal y mental, por cuanto obligan al sedentarismo, no permiten alternar en forma conveniente el esfuerzo y el reposo, dispersan demasiado la atención y la debilitan, perjudican el régimen alimenticio y la respiración, alterando la salud, aparte de que impiden, especialmente en la mujer, el cumplimiento de deberes y prácticas domésticas cuyo abandono resulta perjudicial también a los hábitos y aptitudes que debe poseer la futura maestra.

4º Que por lo mismo, en vez de favorecer la instrucción general, los buenos hábitos intelectuales y formar el espíritu científico, estimulan la superficialidad, el verbalismo, la irreflexión, el desapego al estudio, con frecuencia la indisciplina y, lo que es peor, matan en germen la alegría y el optimismo que debe alentar a los maestros.

5º Que en estudios de carácter ya elevado (y deberán serlo cada día más) como son los normales, la autopreparación dirigida o fiscalizada por el profesor vale tanto o más que la enseñanza recibida directamente en clase.

6º Que las horas de la mañana son, del punto de vista higiénico-pedagógico, las más propicias al trabajo mental intensivo.

7º Que la circunstancia de efectuarse a un mismo tiempo los estudios generales, los pedagógicos y la práctica profesional, perjudica a la vez a unos y otros por las razones ya aducidas de tiempo y de excesiva división de la atención, y porque, además, la práctica y los estudios pedagógicos acumulan, en las referidas condiciones, a sus dificultades propias, las inherentes al hecho de no haber terminado el normalista su instrucción general, aparte de que tales estudios y prácticas requieren cierta madurez de juicio que solo dan una edad y una instrucción determinadas.

8º Que la aludida práctica profesional y las observaciones y experimentos de psicología infantil, por su importancia fundamental, por su naturaleza y por las condiciones en que deben efectuarse, demandan al alumno-maestro, además de una mente disciplinada, un mayor tiempo de trabajo diario que las demás materias del plan.

9º Que la distribución de cátedras entre muchos profesores dentro de un mismo establecimiento contribuye a los malos efectos arriba expresados, conspira contra la formación de la personalidad moral y profesional del futuro educador y dificulta, además, no solo la necesaria correlación de los estudios y el concepto de la unidad del conocimiento, sino también la calidad y seguridad de las nociones, la economía de tiempo y el arreglo racional de los horarios, sin contar las mayores erogaciones que la distribución de las cátedras en la forma actual de-

termina, en perjuicio de la mejor retribución del profesor, que le permita consagrarse exclusivamente a las funciones de tal, en un solo establecimiento, que constituirá algo así como un segundo hogar, desiderátum realizado en otros países.

10<sup>o</sup> Que la interrogación frecuente y a fondo hecha a todos los alumnos, la revisión y crítica prolijas de todos sus trabajos, y el conocimiento individual de cada alumno, necesario para dirigir con acierto su educación intelectual, y sobre todo moral, son incompatibles con una inscripción excesiva en cada curso y establecimiento.

Por todo lo que precede se imponen las siguientes medidas:

1<sup>a</sup> En el plan de estudios de las escuelas normales de maestros deben separarse los estudios generales de los profesionales propiamente dichos, debiendo ser el último curso esencialmente profesional y de práctica pedagógica.

2<sup>a</sup> La extensión de los programas debe limitarse prudentemente a lo que es necesario y posible estudiar dentro de los propósitos que la escuela persigue, suprimiendo de cada asignatura todo tópico cuya inclusión solo responda a fines ya realizados por medio de otros comprendidos en el programa de la misma asignatura o de otra diferente. Que, por lo tanto, la redacción de los programas generales típicos no debe ser la obra exclusiva de especialistas de cada rama, sino de ellos asociados a profesores de cultura superior y general, que tengan el dominio del conjunto, y sobre todo el conocimiento profundo de lo que la escuela persigue y de la importancia y lugar correspondientes a cada uno de los factores que contribuyen a su realización. Los programas de cada establecimiento deben ser formulados por el director y los profesores sobre la base del programa típico.

3<sup>a</sup> Todo el plan debe desarrollarse dentro de un horario de 24 horas por curso.

4<sup>a</sup> Las clases deben darse de preferencia por la mañana, a razón de cuatro horas diarias (inclusive los recreos), como máximo.

5<sup>a</sup> Toda escuela normal debe tener elementos de trabajo personal: bibliotecas, laboratorios, gabinetes, museos, talleres, salas de estudio, etc., a disposición de los alumnos fuera de las horas de clase.

6<sup>a</sup> Las tareas y lecciones señaladas para preparar fuera de las horas de clase deben calcularse de modo que solo representen, como máximo, cuatro horas más de trabajo diario, comprendidas las de orden práctico, debiendo prohibirse expresamente toda tarea especial para los domingos.

7<sup>a</sup> Debe suprimirse paulatinamente el sistema actual de cátedras, nombrándose en cambio profesores del establecimiento que estarán como regla al servicio del mismo todo el día escolar, gozando de una retribución no menor de 600 pesos mensuales, y con la obligación de dictar de 15 a 20 horas de clase por semana. Dentro de ese horario, cada asignatura o grupo de asignaturas afines estará a cargo de un mismo profesor.

8<sup>a</sup> La edad de ingreso a las escuelas normales podrá anticiparse en un año (a los 15), no pudiendo ingresar directamente en el curso normal sino en un curso preparatorio de complemento y selección. En dicho curso podrán recibirse hasta 50 alumnos en dos secciones paralelas, entendiéndose que solo los 25 que durante el año revelen las mejores aptitudes y conducta serán promovidos al curso normal. Por excepción y solo mediando sobresalientes aptitudes y preparación

podrá pasarse directamente del sexto grado al primer año normal. No se admitirá, como regla, el ingreso después de los 20 años de edad.

9ª El número de alumnos inscriptos por división debe limitarse a 25, y cada escuela normal no podrá tener, como regla, más que una división por curso.

10ª La retribución actual de los regentes y maestros de grado no está en relación con la importancia de sus funciones y los imposibilita para consagrarse exclusivamente al desempeño de las mismas. Debe mejorarse de modo que sea superior a la que perciben los directores y maestros de grado de las demás escuelas comunes. La asignación de los directores y vices debe ser también considerablemente aumentada, igualándose, por lo menos, a la de los rectores y vices de los colegios nacionales, cuyas responsabilidades y tareas son mucho menores.

## NOTA DE LA COMISIÓN

En junio de 1924 se celebraron varios actos públicos conmemorativos del cincuentenario de la fundación de la Escuela Normal de Profesores de la Capital Federal. En el último de esos actos, el 16 de junio, y en el que se hallaron presentes el entonces presidente de la República, doctor Alvear, y el ministro de Instrucción Pública, doctor Sagarna, al serle entregada a Pizzurno una medalla de oro recordatoria del acto, y en su carácter de ex director de la Escuela, tomó la palabra.

Manifestó que ningún homenaje más indicado, ni más digno de los buenos hijos, a la madre común, la Escuela Normal, que brindarle los medios de acentuar los progresos alcanzados mejorando el organismo que los produjo y demostrando, así, que no en vano habían transcurrido cincuenta años de labor y de experiencia.

Analiza luego sintéticamente la enseñanza normal y dice francamente que:

«La organización impresa a los estudios normales desde hace diez años es la peor que jamás hayan tenido. Con ella el mejor de los directores secundado por los profesores más competentes y contraídos, no podría alcanzar sino una eficacia limitada».

Expone cuáles son las medidas que urge adoptar, que son las mismas indicadas en el trabajo que precede, destaca la 1ª y la 7ª y termina su vibrante discurso con las siguientes severas palabras de las que se hizo eco la prensa toda y que reproducimos de *La Nueva Revista* (1º de julio de 1924):

«Jamás se ha hecho un argumento valedero en contra; general aprobación y aplauso han merecido siempre, siempre, las proposiciones formuladas en ese sentido. El ejemplo de los países más adelantados, de Europa y de Estados Unidos, confirma mi tesis y hasta las naciones hermanas y vecinas nos han dado el buen ejemplo, entre ellas Bolivia, cuya Escuela Normal de Sucre fue un modelo organizado sobre la base indicada.

»Sin embargo, ha podido más la rutina y no sé que fatalidad que pesa sobre nuestra institución normal, que las demostraciones más concluyentes de la ciencia y del buen sentido. Y continuamos haciendo las cosas mal, siendo tan fácil hacerlas mucho mejor, aplicando de inmediato el régimen de la separación y paulatinamente, sin atentar contra intereses creados, la disminución del número de docentes.

»Los efectos de solo esas dos reformas serían tan extraordinarios que no introducirías, por lo menos a título de ensayo siquiera en una escuela normal, sería culpable.

»Por eso, al saber que concurrirían a este acto el señor Presidente de la República y el señor Ministro de la rama, decidí –con toda premeditación y alevosía– tomar la palabra para decir lo que precede y solicitar del señor Ministro que provoque la discusión pública del asunto convocando, al efecto, a una reunión de inspectores, directores, regentes y profesores normales.

»Si el señor Ministro me dispensa el honor de invitarme a tomar parte en el debate que se haga, me comprometo, desde ahora, a demostrar mucho más de lo que tan tímida e imperfectamente he enunciado apenas, por no ser impertinente en un día de fiestas.

»Discúlpeleme en atención al móvil que me inspira. Rindo así homenaje a lo que me enseñaron en esta casa maestros inolvidables. Y de entre ellos, todos tan dignos, quiero destacar al que fuera vicedirector, señor Nicolás U. Villafañe, alma de santo de quien aprendimos a querer el bien por sobre todas las cosas, y al doctor Eduardo L. Holmberg, el maestro querido aquí presente, y quien nos inculcó el respeto profundo a la verdad y el hábito de expresarla sin cobardías».

El presidente de la República, doctor Alvear, y el ministro, doctor Sagarna, que revelaban escuchar con interés y agrado las categóricas manifestaciones del profesor Pizzurno, se acercaron a felicitarlo y le prometieron cumplir sus deseos.

Pero las cosas han continuado y continúan como entonces hasta hoy.

# La fatiga intelectual, el plan de estudios y los horarios de las escuelas normales

Trabajo leído en una sesión del Congreso Científico Internacional Americano en la sección de psicología

22 de julio de 1910

SEÑORES:

Ocupo esta tribuna, destinada principalmente a los psicólogos, casi a pesar mío y obligado por la insistencia amable, pero abrumadora, de los doctores Horacio Piñero, Antonio Vidal y de mi muy querido ex discípulo, José Ingenieros, a quienes debéis pedir cuenta y no a mí del tiempo que voy a robaros. Yo no soy un especialista para tratar a fondo el tema que se me pidió dilucidara: *La fatiga intelectual en las escuelas*; ni hubiera tenido tiempo para preparar un trabajo prolijo y completo digno de un congreso internacional. Pero acepté con el propósito de someter a vuestro juicio algunas proposiciones relacionadas con el trabajo y, puedo decir, con la fatiga en las escuelas normales. Si esas conclusiones fueran prestigiadas por vuestro voto aprobatorio, podrían hacerse valer para modificar una situación intolerable ya y cuya corrección no se tiene el derecho de retardar.

No importa que en lo que pase a decirnos no haya cosas originales ni nuevas. «Nada hay nuevo bajo el sol», ni siquiera este aforismo. Lo que importa es progresar sustituyendo lo malo por lo bueno y para ello no debe desperdiciarse ocasión ninguna. «*Chi la dura vince.*» Insistamos, entonces, y con tanta mayor razón, en este caso, cuanto que va de por medio, lo afirmo categóricamente, la salud espiritual y en parte la física también de más de cinco mil futuros maestros que llenan hoy nuestras aulas normales y alrededor de veinticinco mil niños de las escuelas anexas.

Esos cinco mil maestros y los que detrás de ellos vendrán, ¿cuántos millones de niños representarán a la vuelta de algunos años, que habrán sido bien o mal dirigidos en su educación, según sean aquellos mismos bien o mal preparados en la escuela normal?

Me detengo aquí para no parecer demasiado trascendental y entro en materia. Al final me diréis: «¡Todo eso lo sabíamos!».

Y yo os contestaré: «¡Ya lo sabía!».



Trabajemos, entonces, puesto que pensamos lo mismo, para conseguir la reforma impostergradable.<sup>22</sup>

Permitid ante todo que reproduzca, muy rápidamente, las conclusiones más en armonía con mis propósitos a que se ha llegado hasta ahora en el asunto fatiga intelectual.

Me atenderé a lo que sobre ello han escrito los autores, psicólogos e higienistas más respetables y no me echéis la culpa si a ese respecto acude otra vez, espontánea, a vuestros labios, la exclamación: «¡Qué novedad!».

Y conste que sorprendido yo mismo, ante el mísero resultado de mis inquisiciones de aficionado, pregunté a varios de nuestros especialistas y tampoco ellos pudieron decirme más.

En 1898 publicaron Binet y Henri su conocido volumen de 338 nutridas páginas, *La fatigue intellectuelle*, resumen y crítica de todas las investigaciones hechas hasta entonces sobre la materia.

Dice este libro que después de experiencias numerosas se ha llegado a la conclusión, prevista, por otra parte, de antemano, de que la fatiga es tanto mayor cuanto más intenso es el trabajo intelectual; pero añade que el mérito de tales investigaciones estriba, más que en las conclusiones obtenidas, en haber producido métodos prácticos capaces de revelar los efectos de la fatiga.

Pasa revista a esos métodos. Afirma que el de los *dictados* debe ser preferido a los demás, pues se presta menos a los equívocos, permite hacer «un análisis psicológico de los errores cometidos por los niños y deducir del mismo la naturaleza psicológica del efecto de la fatiga». «Así por ejemplo –agrega–, es probable que después de una hora de gimnasia los errores cometidos serán de una naturaleza diferente de los cometidos después de una hora de matemáticas: hay en esto un campo de estudios completamente inexplorado» (p. 326).

Como se ve, si los resultados del método *preferible* se traducen en manifestaciones solo *probables*, se comprende que menos seguridad ofrecen los otros métodos, unos porque por su propia naturaleza pueden dar lugar a error, otros porque han sido hasta ahora mal empleados. Entran en esta crítica el *método de los cálculos*, el de la *memoria de las cifras*, el de *combinación* (llenar lagunas de un texto incompleto) y el *estesiométrico*.

Los autores sintetizan los resultados principales, que surgen de los estudios fisiológicos y psicológicos contenidos en el libro, asentando categóricamente tan solo esta afirmación general: «Que ningún trabajo intelectual puede ser ejecutado sin repercutir sobre el organismo, variando la duración y la intensidad de tal repercusión según sea el trabajo intelectual y según la función fisiológica estudiada». Dicen después: «Uno se pregunta naturalmente si los efectos fisiológicos del trabajo intelectual no están en cierta relación con los efectos psicológicos; si el aumento del número de los latidos del corazón, el aceleramiento de la respiración, el aumento de la fuerza muscular no se hallan en relación con el período de excitación inicial (verve) o con el período de ejercicio del trabajo intelectual; y si la declinación del corazón y de la respiración y la disminución de la fuerza

22. [N. de la C.] Pocos años más tarde los horarios fueron modificados después de nuevas insistencias públicas del autor de este trabajo. Véase, por ejemplo, el artículo «La Escuela Normal, el maestro y la educación popular», en este mismo volumen, p. 60.

muscular no se hallan en relación con el período de fatiga del trabajo intelectual».

La cuestión no ha sido resuelta todavía y más adelante *confiesan* (es de ellos la palabra) que «las investigaciones sobre los efectos del trabajo intelectual no han avanzado aún lo bastante como para que se pueda desprender una conclusión práctica directamente aplicable a las escuelas».

Y aludiendo al *surmenage* no son menos explícitos: «Estamos lejos todavía del momento en que será posible tratar científicamente el *surmenage* intelectual. Pero tenemos la ventaja de saber lo que debe hacerse y poseemos la mayor parte de los métodos a emplear».

No arriban a conclusión definitiva ninguna sobre horarios.

Concluye el interesante libro manifestando que no se resolverá ningún problema pedagógico mediante discusiones, discursos y justas oratorias, sino favoreciendo las investigaciones de psicología experimental en las escuelas.

Esto en 1898 y previo examen de los trabajos y opiniones de más de cuarenta fisiologistas y psicólogos experimentadores de todos los países y de cuyos nombres os hago merced.

En 1902 Arnould, en la nueva edición refundida de su clásico tratado de higiene, ocupándose de los métodos más conocidos de investigación de la fatiga, los de Mosso, Sikorski, Burguestein y Griesbach, también citados en primer término por Binet y Henri, concluye como estos diciendo que «las determinaciones efectuadas son criticables y su interpretación se presta singularmente a ser discutida» (p. 748).

Pero añade que, no obstante, los higienistas alemanes se han puesto de acuerdo sobre lo siguiente: que la mañana deber ser preferible para toda enseñanza literaria o científica, dejándose para la tarde la gimnasia, los juegos y el dibujo; que como regla solo debe haber cuatro horas de clase por día, con recreos intercalados de diez minutos y hasta de quince si hay más de dos horas seguidas de clase; que debe colocarse en las primeras horas la clase de matemáticas y la de idiomas extranjeros, por ser –dice él– las que más fatiga ocasionan y que, aparte de los días feriados usuales, conviene que se descansa un día en el curso de la semana.

No cree mayormente en la frecuencia del *surmenage* intelectual que solo ha sido bien comprobado, afirma, en los cursos superiores, en las clases en que el pensamiento de un examen serio preocupa continuamente los espíritus.

Considera excesivas las diez horas diarias de trabajo que tienen los alumnos de los liceos franceses, comprendiendo en esas diez horas las de clase y las de estudio, naturalmente. Agrega que se enseñan a menudo muchas cosas a la vez sin adaptar la naturaleza de la enseñanza al poder elaborativo de los jóvenes cerebros. Y halla aún demasiado abstracta la enseñanza.

En 1904, la reputada fisiologista J. Joteyko publicaba sobre la fatiga en el *Diccionario de Fisiología* de Richet un gran artículo que he oído clasificar de magistral por algunos médicos y psicólogos aquí presentes, y en ese artículo dice con franqueza (p. 188) lo que sigue:

«Si se pudiese encontrar un procedimiento para medir la actividad intelectual en un tiempo dado, se llegaría a determinar las modificaciones que experimenta en diferentes circunstancias así como las condiciones en las cuales se obtiene el máximo de trabajo como cantidad y como calidad. Las bases de una higiene del

trabajo estarían así echadas. Pero la exposición que va a seguir resultará que nada preciso se ha encontrado hasta ahora a pesar de las muy numerosas investigaciones intentadas.

»La fatiga en el niño deber ser infinitamente más grave que en el adulto, pues siendo un proceso esencialmente químico, influye directamente sobre el cambio orgánico y por lo tanto sobre el crecimiento. El signo principal de la fatiga intelectual es la disminución progresiva del trabajo y la causa esencial está en que disminuye la atención.

»Al principio de la fatiga, se es incapaz de ejecutar trabajos que demandan la mayor concentración de la atención; enseguida la ejecución de los trabajos más simples se hace difícil.

»La fatiga no debe ser confundida con el aburrimiento que resulta de la uniformidad del trabajo, aun cuando este no sea fatigante.

»La intensidad del trabajo no se modifica durante el aburrimiento y basta cambiar de trabajo para que aquel desaparezca.

»La fatiga intelectual depende de la duración y género del trabajo, y también del estado individual.

»Se podrían establecer varios tipos de resistencia, según la duración del período de entrenamiento que precede a la aparición de la fatiga.

»El trabajo intelectual está sometido a las mismas leyes de fatiga y de ejercicio, de reparación y de reposo por el sueño, que el trabajo físico. Un acrecimiento del excitante retarda también la aparición del sentimiento de fatiga».

Nada menos que 95 autores incluye la señora Joteyko en la bibliografía que acompaña a su extenso capítulo sobre el asunto.

En 1908, Schuyten publica también en un resumen de 70 páginas el resultado de las investigaciones hechas hasta entonces sobre esta cuestión de la fatiga intelectual que considera una de las más importantes de la nueva pedagogía. «La ciencia comienza a ocuparse de ella –dice–, y podemos estar seguros de que modificará por completo estos procedimientos de los pedagogos rutineros habituados a contar el número de sus años de servicio para pontificar con más o menos seguridad y resolver tranquilamente los problemas más arduos de la psicología infantil.»

Lo dice refiriéndose particularmente a los programas recargados y olvida, permitidme replicarle de paso, que a cada rato los menos consultados para hacerlos son los pedagogos, subordinados casi siempre a los aficionados que ocupan los puestos directivos aunque estos sean técnicos.

Y bien: ese mismo señor Schuyten, que inicia así su trabajo, nos da más adelante esta gran noticia:

«Nosotros vemos, pues, ilustrado por la observación positiva directa, este hecho notable, ya sospechado<sup>23</sup> (*sic*); que la capacidad para el trabajo no es la misma en las horas de clase sucesivas; que disminuye lentamente del principio al fin de las lecciones. Sería entonces pueril exigir constantemente la misma atención en todas las horas del día». Y, con una admirable ingenuidad, agrega: «No digáis que ya lo sabíais. Se saben siempre estas cosas después que nos las demuestran».

23. Lo mismo dijeron Binet y Henri, diez años antes.

Sobre todo, diré yo, si es con muchas cifras, muchas fórmulas y muchas citas de autores. A fuer de justiciero dejadme agregar que Schuyten hace excepciones, y dice más adelante que para la mayor eficacia de los experimentos deben trabajar unidos los maestros y los universitarios.

Pues bien; también este autor, después de citar las experiencias de Griesbach, Vannod, Wagner, Zöllinger y Schmid, Monnard y Kempesies, concluye con ellos que el trabajo de la tarde es muy inferior al de la mañana. Vannod llega hasta a decir que dos horas de la tarde fatigan tanto como cuatro de la mañana, y el japonés Sakaki sostiene esto mismo después de experiencias realizadas en escuelas primarias y secundarias de Tokio. Por su cuenta, Schuyten afirma que las mujeres sufren las malas consecuencias del régimen escolar actual mucho más que los varones, sobre todo por la tarde. En cambio Sakaki, citado por Schuyten, concluye que los varones necesitan más reposo que las niñas. Agrega Schuyten que el domingo «no parece tener la influencia reposante que uno estaría tentado a atribuirle». ¿Habrá averiguado si ello se debe a que los alumnos son recargados de lecciones y deberes para ese día?

Para concluir con Schuyten diré que reproduce una afirmación de Kempesies según la cual las vacaciones tienen una acción fortificante marcada, pero que deja de manifestarse después de cuatro semanas de clase. Deduce entonces que deben multiplicarse los descansos y dar libertad todos los jueves. Reclama buena alimentación, baños, paseos repetidos y sueño suficiente.

Toda afirmación terminante me parece temeraria dada la inseguridad de los métodos, inseguridad reconocida por los propios investigadores.

Por fin, señores, hace seis o siete meses llegó a Buenos Aires la última edición de la *Psychologie de l'enfant* (1909) de Claparède, que junto con William James y algunos más tienen la virtud de no afligir a los no especialistas que les piden informaciones, porque se las dan en lenguaje corriente, sin solemnidad, ni exceso de tecnicismos desesperantes para el estudioso de buena fe que busca hechos, verdades, orientaciones claras y no palabras sonoras o nuevas innecesarias y no siempre explicadas con precisión.

Contiene ese libro una nueva revista-resumen, en 90 páginas, de lo hecho hasta la fecha en materia de fatiga intelectual.

Como los autores anteriores, Claparède reconoce la inseguridad de los procedimientos empleados hasta la fecha, particularmente de los que miden la fatiga con relación a la disminución que determina en el trabajo.<sup>24</sup>

Hablando después del *algesímetro* o aparato para apreciar la fatiga según las variaciones que en la sensibilidad al dolor determina, juzga que su empleo es más simple y de resultados más prácticos que el del *estesiómetro*, delicado y muy expuesto a error. Empleado primero por Vannod en Berna (1896) y después por Swift (1900) en las escuelas estadounidenses, ambos encontraron que la fatiga intelectual aumenta la sensibilidad al dolor. Pero agrega Claparède (p. 200) que el procedimiento algesimétrico «ha sido reinventado en 1905 por Vinet, a quien,

24. Recomienda el procedimiento «*du tapotement*» (golpeteo) empleado por Gilbert y que tiene un gran propagandista en Wells (p. 205).

cosa inesperada, ha producido conclusiones diametralmente opuestas: según Vinet, ¡la fatiga intelectual disminuye la sensibilidad al dolor!».

Condensa Claparède, en un capítulo especial, los factores múltiples que contribuyen a falsear las conclusiones obtenidas por los distintos procedimientos modificando los efectos del trabajo, retardando o anticipando la fatiga, permitiendo en el mismo sujeto un esfuerzo más intenso o más o menos prolongado con solo variar una circunstancia determinada que puede ser accidental, etcétera.

Esos factores pueden ser:

- a) La edad (la fatiga decrece pero no regularmente).
- b) El sexo (según Gilbert, los varones se fatigan más que las mujeres; según Claparède se fatigan tal vez menos fácilmente, pero más fuertemente).
- c) La inteligencia (no se sabe si todas las proporciones guardadas, el inteligente se fatiga más que el no inteligente).
- d) El tipo individual (diferencia de individuo a individuo y en el mismo individuo según las circunstancias que obran sobre él).
- e) Las estaciones (puesto que las modificaciones de temperatura y otras actúan sobre la vida orgánica, siendo entonces probable que obran sobre la fatigabilidad que es una función orgánica).
- f) La mañana o la tarde (pedagogos, psicólogos, médicos, están de acuerdo para declarar que el espíritu del niño está más dispuesto al trabajo por la mañana y que es en ese momento cuando puede hacerse el mayor esfuerzo, siendo más penoso y menos aprovechado el trabajo de la tarde). Bajo ningún pretexto, dice el doctor Doléris, debe el niño trabajar inmediatamente después de las comidas.
- g) El hábito (porque el ejercicio ha disminuido la resistencia que se debe vencer).
- h) El entrenamiento y el interés (porque estimulando el trabajo, se retardan los efectos de la fatiga; pero no está decidido si disminuye realmente el estado de fatiga).
- i) El cambio de trabajo (que no suprime la fatiga, sino que renueva el interés).<sup>25</sup>
- j) La posición del cuerpo (por la mayor o menor irrigación o presión de la sangre «los niños que recuestan la cabeza en el banco no obedecen a un fenómeno reflejo determinado por la necesidad de irrigar el cerebro fatigado. Según la experiencia de Lander-Brunton, bajan su cerebro a la sangre, puesto que la sangre no sube al cerebro»).
- k) El régimen alimenticio (Joteyko pretende que los vegetarianos pueden trabajar dos o tres veces más que los carnívoros porque producen menos toxinas. Efectos indiscutibles del alcohol).

Otro punto a tenerse en cuenta y respecto del cual las conclusiones no son terminantes es el referente al valor fatigante de las distintas materias<sup>26</sup> que Claparède

25. La fatiga se debe a la acumulación de sustancias tóxicas que la sangre lleva a todo el cerebro, como lo prueba la vieja experiencia bien conocida de Mosso: haciendo la transfusión a un perro descansado de la sangre de otro fatigado, el primero ofrece todos los síntomas de la fatiga; y viceversa: se desfatiiga a un perro pasándole sangre de un individuo descansado.

26. Varían los resultados de las experiencias hechas así.

examina pero en lo que no voy a detenerme ahora, así como tampoco sobre los problemas que plantea implícitamente comprendidos en todo lo ya expuesto.

Concluiré esta parte de mi exposición transcribiendo siquiera dos renglones del gran investigador norteamericano Stanley Hall, quien dice en el primer tomo (p. 141) de su obra *Adolescente*: «Respecto del poder de los adolescentes para resistir la fatiga, sabemos hasta ahora muy poco que pueda llamarse científico».

De todo lo expuesto resulta que si bien no es mucho todavía, ni nuevo todo lo que la psicología experimental ha comprobado sobre la fatiga intelectual, su contribución sumada a lo que médicos e higienistas, psicólogos empíricos y maestros observadores han venido acumulando, es suficiente si no para determinar reglas absolutas y matemáticas respecto de cómo debe organizarse el trabajo y el descanso en las escuelas, para autorizarnos a decir sin temor de error que el régimen escolar está lejos de ser racional e indicar alguno mucho mejor, aun cuando diste de ser perfecto.

Es mi intención referirme por ahora especialmente a las escuelas normales y en particular al horario y a la organización general de los estudios.

Una y otra cosa, entre nosotros y en casi todas partes en mayor o menor grado, conspiran contra la salud física, contra la formación mental, contra la solidez de la instrucción, contra el desarrollo de los hábitos y aptitudes profesionales y morales que son requisito esencial de éxito en las tareas del educador.

Los hechos hablarán por mí.

## NOTA DE LA COMISIÓN

Cortamos aquí esta exposición suprimiendo la segunda parte y las conclusiones, porque una y otra cosa han sido reproducidas por el autor en otro trabajo: «La Escuela Normal, el maestro y la educación popular» (p. 60). Véanse en este mismo volumen principalmente los capítulos intitolados «Otros recargos» (p. 71) y «¿Qué horario conviene más y por qué?» (p. 73).

La síntesis y las conclusiones se encuentran al final del mismo estudio, p. 91.

En el acta de las sesiones del Congreso Internacional de Psicología en que leyó su disertación y presentó sus conclusiones el señor Pizzurno, se hace constar textualmente a continuación de las mismas lo que sigue:

«La doctora Elvira R. de Dellepiane tomó la palabra para felicitar al conferenciante, manifestando que lo que había dicho era del todo exacto y que ella misma había tomado la palabra en ese sentido en el Congreso de Medicina y en el Congreso Feminista del Centenario.

»El señor Carlos Silva Cruz, delegado de Chile, presentó varias monografías sobre el Instituto Superior de Educación Física y Manual de Santiago y el Laboratorio de Psicología experimental, organizado por el profesor Wilhem Mann, manifestando que ya en los institutos de Santiago estaba implantado el régimen del horario discontinuo, con mayor trabajo en las horas de la mañana como lo deseaba y lo había indicado el profesor Pizzurno. Concluyó felicitando a este por su trabajo, que se proponía hacer conocer en Chile a su regreso».

# El profesor secundario

Exposición que presentó el profesor Pizzurno en un debate en la Asociación Nacional del Profesorado donde despliega sus ideas sobre las cualidades que debe reunir un profesor y dónde y cómo debe prepararse

*Octubre de 1914*

## **NOTA DE LA COMISIÓN**

En una importante disertación pronunciada el 15 de septiembre de 1933, en el Instituto Popular de Conferencias de *La Prensa* y publicada luego en folleto por su autor el profesor de la Universidad y subsecretario de Instrucción Pública, doctor Rafael Bielza, este alude al presente trabajo del doctor Pizzurno en los términos que reproducimos a continuación:

«A propósito de este asunto señalo como contribución notable al estudio del reclutamiento regular y eficaz de profesores, el estudio sobre “El profesor secundario” del eminente educador Pablo A. Pizzurno. Se trata de una conferencia de hace cerca de veinte años, pero que hoy tiene más actualidad que entonces.»

## **TEMARIO**

Concepto de la educación y del profesor secundarios. - La preparación del profesor es el problema fundamental que se debe resolver. - Brevísimos antecedentes. - Origen del Instituto Nacional del Profesorado Secundario. - ¿Qué condiciones debe reunir el buen profesor? - ¿Cómo y dónde adquirirlas? - ¿Por qué debe preferirse un instituto especial a las facultades universitarias? - Imprudencia de la fusión del Instituto existente y la Facultad de Filosofía y Letras. - Reformas que convendría introducir en la organización del Instituto. - Conclusiones.

The true test of civilization is not the Census, nor the size of cities, nor the crops, but the kind of man the country turns out.\*

RALPH W. EMERSON

Y nuestros colegios continuarán sin influir favorablemente en la formación moral de la juventud, mientras los profesores y los rectores no sean educadores en toda la acepción de la palabra, por su saber, su habilidad técnica, su consagración amorosa y el invariable ejemplo de su conducta.

Y pocos hombres querrán ser tales en tanto una ley no les garantice una situación decorosa y estable.

El asunto traído a debate:<sup>27</sup> *¿conviene fusionar el Instituto Nacional del Profesorado Secundario y la Facultad de Filosofía y Letras?* implica el más importante de nuestros problemas educacionales, cuya solución debe ser previa: *¿qué condiciones debe reunir y en consecuencia cómo y dónde debe formarse el personal docente?* Es este el eje alrededor del cual todo gira en la enseñanza, verdad que por fortuna se ha abierto camino entre nosotros, aun cuando la convicción declarada oficialmente rara vez se traduce en hechos concordantes; y se siguen reformando planes y reglamentos, pero no seleccionando rectores y profesores. Ni sus títulos profesionales, ni su competencia, son siempre decisivos para determinar los nombramientos. Priman todavía otras clases de títulos, los que todos sabemos, y acaso por eso mismo continúan durmiendo en carpeta los proyectos de ley que fijan las condiciones y aseguran la estabilidad. Por lo mismo, aun cuando ministros y rectores de colegios, desde Eduardo Costa, Jacques, Avellaneda, O. Leguizamón, Estrada, Wilde, Alcorta, y todos los demás, hasta los últimos que viven, han definido con acierto el fin de los estudios secundarios, este fin sigue siendo un bello ideal por realizar.<sup>28</sup>

Nicolás Avellaneda, como ministro de Sarmiento, repetía en 1872 lo que ya había dicho en su *Memoria* de 1870 adhiriendo a lo que, antes que él mismo, enunciara otro ministro, Eduardo Costa: «El fin último de los estudios secunda-

\* [N. del E.] La verdadera prueba de una civilización no es ni un censo, ni el tamaño de sus ciudades, ni su ejército, es la clase de personas que el país produce.

27. La materia a que se refiere este trabajo ha sido debatida en la Asociación Nacional del Profesorado que presidía el señor Manuel Láinez, tomando parte principal en la discusión y en el orden que a continuación se expresa, la doctora María A.C. de Rosales y el señor Pablo A. Pizzurno, doctores Guillermo Kelper y Ricardo Levene, señor Manuel Derqui, doctores Horacio Damianovich, Rodolfo Rivarola, Joaquín V. González, Ernesto Quesada, y señores Víctor Mercante y Leopoldo Herrera, cuyas exposiciones aparecieron reunidas en un volumen editado por la aludida asociación.

28. No creemos que sea menester demostrar las serias deficiencias de nuestros colegios nacionales, que ni dan la instrucción concreta adecuada, suficiente y sólida, ni crean, por los métodos aplicados, los hábitos mentales convenientes. Y esto, tanto en letras como en ciencias, siendo infundada la afirmación de que la enseñanza científica es más satisfactoria. Menos aun influye el colegio en lo que vale más, en la educación moral, en los hábitos necesarios al progreso y bienestar sociales. Y es sabido que del punto de vista de la cultura física, si algo se inició hace algunos años, hemos vuelto a dar marcha atrás, como se hizo con la enseñanza manual ya completamente olvidada.

No faltan rectores y catedráticos que afirmen lo contrario, sobre todo en público, sosteniendo que las cosas andan como en el mejor de los mundos. Dicen que es patriótico proceder así...



rios no es el [de] preparar para la Universidad. Las miras con que se han formado los colegios nacionales son más amplias y sus estudios tienen por objeto difundir la educación en los pueblos a fin de que se formen en todas partes hombres aptos para la producción de la riqueza, para las funciones sociales y para el ejercicio de la vida política de la República».

José Manuel Estrada, que como rector del Colegio Nacional [de Buenos Aires], en su *Memoria* de 1877, declaraba que además de «preparar a los jóvenes para el alto aprendizaje científico y profesional», debía «formar hombres instruidos para la vida ordinaria, para el comercio, para la industria, para todas las aplicaciones que puedan dar a su actividad», [y] sintetizaba más tarde así su pensamiento: «Trátase, en este grado de la enseñanza, de conseguir dos propósitos: uno esencial y otro consecutivo. El primero es formar al hombre, vigorizando e iluminando su inteligencia, e imprimiendo sello a su carácter y dirección a su actividad; el segundo es infundir a la sociedad, mediante la preparación de la clase directriz, un espíritu elevado y una idea dominante».<sup>29</sup>

Y Jacques, en su célebre *Memoria* a la comisión encargada de elaborar un plan de instrucción general y universitario, había desarrollado el mismo concepto y definía la segunda enseñanza [como]: «la cultura general del entendimiento y de todas sus potencias en todas las direcciones posibles».

Tales fines, tan claramente definidos, se hallan todavía, repetimos, en principio de realización y muchos nos preguntamos si no eran mejores los resultados en las épocas de Jacques, José M. Torres, Cosson, Estrada, Larroque, Fitz Simon, etc., que cuarenta o cincuenta años después.

Verdad que era entonces más sincero el respeto por la escuela, menor el número de colegios y por lo tanto menos difícil de hallar quienes dirigiesen y enseñasen por lo menos con empeño, sino siempre reunían las excepcionales cualidades de los nombrados.

*¿Se pensó alguna vez en la necesidad de preparar especialmente a los profesores?*

Sí, intermitentemente, pero desde el primer día, aun cuando sin arribarse siempre a precisar con entera convicción, ni con acierto, en qué debía consistir esa preparación. Y se comprende que eso ocurriera aquí, dado que países europeos más adelantados que nosotros se hallaban en situación análoga, no del todo despejada hoy mismo.

Jacques, cuya opinión hemos oído citar con motivo de este debate de una manera trunca que la desnaturaliza, había escrito en la citada *Memoria* de 1865: «[...] la condición para enseñar bien es dominar su ciencia y saber más de lo que se tiene que enseñar; en segundo lugar, la práctica siempre difícil, aun para aquel que mejor sepa, de la enseñanza». Y proponía que antes que los aspirantes pudiesen pasar a profesores, hiciesen nada menos que cuatro años de práctica en el Colegio Nacional «bajo la dirección e inspección de los catedráticos principales».

José M. Estrada, a quien últimamente ha dedicado un hermoso estudio<sup>30</sup> el doctor Rodolfo Rivarola, había escrito en su *Memoria* referida, correspondiente

29. Artículo publicado el 1º de diciembre de 1887 (t. *Miscelánea*, III de sus obras, p. 409).

30. *El maestro José Manuel Estrada*, Buenos Aires, Imprenta Coni hermanos, 1913.

a 1877, estas palabras: «Cualquier sujeto que domina una ciencia y posee medios de comunicación claros y atractivos es idóneo para dictar un curso superior en las aulas universitarias.<sup>31</sup> No puede decirse lo mismo de la instrucción secundaria. El profesor de segunda enseñanza debe reunir a su ciencia, cuya extensión no se puede medir por lo que enseña sino por lo que es necesario saber para llegar por sí mismos a las síntesis elementales, condiciones de carácter que impongan a los niños un respeto filial y una obediencia complaciente, y destreza pedagógica para iniciar a todos sus alumnos, cualesquiera que sean sus aptitudes nativas, en las nociones capitales y en los métodos de las ciencias y artes que cultiva».

De ahí su proyecto de crear dentro del Colegio Nacional una Escuela Normal especial, más o menos como lo deseara Jacques.

En 1888, el inspector general doctor Juan A. García propone al Ministerio la creación de la Escuela Normal Superior.<sup>32</sup>

En 1891, el ministro Carballido<sup>33</sup> apunta la conveniencia de «la instalación de una Facultad de Humanidades que represente para los colegios el Seminario Oficial de su cuerpo docente».

En 1895, el ministro Bermejo insiste en la necesidad de la Escuela Normal Superior «dedicada exclusivamente a formar profesores para los colegios nacionales», dice, y agrega: «si se considerara que esta idea fuera de difícil realización —lo que no creo—, podría ensayarse la solución del problema con la Facultad de Filosofía y Letras, cuya creación he propuesto... incluyendo en su plan de estudios una cátedra de Ciencia de la Educación... Disposiciones que aseguren una situación en los colegios a quienes realizaran estos estudios y una mejora razonable en los sueldos, complementarían estas medidas que, en mi opinión, son urgentes y de fácil realización».<sup>34</sup>

En 1898, el inspector general doctor Ildefonso P. Ramos Mejía (ministerio Beláustegui) reclama también la creación de la Escuela Normal Superior, «encargada de formar maestros de enseñanza secundaria y normal».

En 1901, el inspector general de enseñanza secundaria, Pablo A. Pizzurno, después de haber recorrido durante los tres años anteriores los colegios nacionales y

31. No compartimos, sin reservas, esta opinión. Consideramos que en la enseñanza superior es también no solo conveniente sino necesario, si ha de alcanzar toda la eficacia deseable en la transmisión del saber, en el despertamiento del interés por el estudio y sobre todo para crear en los alumnos el hábito de la investigación científica por los mejores métodos, que el profesor universitario tenga, además, especial preparación... ¿diré la palabra...? sí, especial preparación *pedagógica*, vale decir, por lo menos, psicológica y metodológica. No hablo de la necesidad de una buena cultura filosófica cualquiera que sea la rama que enseñe, porque eso parece menos discutible y discutido. La sonrisa que la primera afirmación provoque, cesará antes de mucho, cuando la misma afirmación nos llegue de los países extranjeros más adelantados, demostrada su verdad por la experiencia. Ya empieza a llegar y no somos tampoco los únicos en pensar así entre nosotros. Tal vez Estrada mismo lo admitiera. La lectura de todo ese interesante capítulo de su *Memoria* justifica esta suposición. Está en el t. II de sus obras (*Miscelánea*), pp. 505 a 512.

32. Decía: «La necesidad de esta institución en el sistema de instrucción pública nacional se impone cada vez con más urgencia; es uno de esos vacíos inexplicables cuyas malas consecuencias se experimentan diariamente». Más adelante agregaba: «La Escuela deberá ser profesional, destinada a recibir jóvenes cuya educación general sea completa, un pequeño número de alumnos escogidos que ingresarán por concurso. Los cursos se dividirán en tres secciones: 1º Literatura, historia y filosofía; 2º ciencias físico-matemáticas; 3º ciencias naturales, y no deben durar más de tres años». En otra parte dice: «[...] es necesario que los hombres que están encargados de enseñar estén convencidos de la importancia de su misión, que amen su carrera con cierta pasión porque solo así son durables y buenas esas obras sinceras que se persiguen con convicción y fe: *on ne fait bien que ce qu'on aime*, ha dicho un pensador del siglo pasado.

33. Circular de 12 de abril de 1891, sobre el nuevo plan de estudios.

34. Memoria de Instrucción Pública de 1895. Saltamos un párrafo que vamos a transcribir más adelante, así como otro del inspector general doctor J.A. García en apoyo de las conclusiones a que arribaremos en este trabajo.

las escuelas normales de la República, elevó al ministro, doctor Osvaldo Magnasco, un extenso informe en el cual ponía de manifiesto el estado de la enseñanza, indicaba las causas de las deficiencias y proponía los remedios. Insistía sobre todo en la necesidad de atender a la preparación del personal docente. Por desgracia el Ministro, a quien sobra empuje para cometer la reforma, renunció en esos días.

Durante el breve ministerio del doctor Serú<sup>35</sup> y el interinato subsiguiente del doctor González, que ocupaba otro ministerio, no fue posible tampoco realizarla, como más tarde lo hizo el doctor González.

Llegado al ministerio el doctor Juan R. Fernández, el mismo inspector general Pizzurno reiteró ante él, con particular insistencia, su gestión en el sentido que más importaba, y en el extenso informe que sobre la situación educacional le presentó (julio de 1902), indicaba varios medios para mejorar lo más pronto posible la preparación de los docentes, en tanto –decía– se creara «la Escuela Normal Secundaria, sea sobre la base de la Facultad de Letras modificada, o creando un organismo totalmente nuevo».

Agregaba que mientras se preparaba esa reforma podía establecerse que «nadie obtendrá desde tal fecha, v.gr., desde 1904 (estábamos en julio de 1902) en adelante, la efectividad de una cátedra, ni mucho menos la dirección de un establecimiento, sin poseer un certificado de aptitud para el profesorado secundario (de tales o cuales materias). Para obtener este certificado, los aspirantes que hayan terminado sus estudios universitarios deberán seguir un curso especial de pedagogía (teórica y práctica), durante un año, curso que comprenderá, aparte de los principios y los métodos generales de enseñanza, los métodos especiales de la materia o grupo de materias respectivas... Esto o algo parecido es *lo menos* que, en mi concepto, debe hacerse enseguida para mejorar la deplorable situación actual». Y como medios de inmediata aplicación, concluía, deben emplearse en provecho del personal en ejercicio los siguientes:

1º Organizar conferencias: a) anuales de carácter general como las ya establecidas; b) particulares y frecuentes en cada localidad y en cada establecimiento.

2º Redactar y mandar a todos instrucciones didácticas.

3º Proveer a cada establecimiento de obras de enseñanza escogidas y estimular su consulta.

4º Organizar cursos temporarios de distintas materias, especialmente de metodología, como se ha hecho para los profesores de trabajo manual y ejercicios físicos.

Está publicado este informe en folleto y se encuentra también en la *Memoria* del Ministro de 1902, pp. 224 a 248.

Terminaba ese informe, nos interesa hacerlo constar, así:

«Permítame V.E. repetir una vez más lo que todo el mundo reconoce: nuestros problemas educacionales quedarán en pie mientras no se resuelva el del profesor competente.

35. [N. de la C.] El doctor Serú alcanzó a implantar tres reformas que con igual propósito le aconsejara el inspector Pizzurno, a saber: las *Conferencias generales de profesores* que por primera vez se reunieron entre nosotros y que inauguró y clausuró el ministro González, y los *Cursos temporarios de ejercicios físicos y de trabajo manual*, para maestros y profesores, los cuales iban a ser seguidos de cursos de *metodología general y especial* de las demás ramas y pedagogía general. (Véase en la *Memoria* ministerial de 1902 los informes y decretos pertinentes, pp. 279, 301, 307, 649, 665 y 670.) (Pueden verse también en el trabajo *Enseñanza secundaria y normal*, por Pablo A. Pizzurno.)

»*Wanted a teacher!*, escribía hace dos años un autor norteamericano, como título, expresivo, de un trabajo en el que se ocupaba de las deficiencias de la enseñanza y del modo de corregirlas.

»*¡Se necesita un maestro!*, debemos repetir nosotros, con mucho mayor fundamento que los norteamericanos».

Esto en julio de 1902.

La frase *Wanted a teacher*, que condensaba la verdad, hizo camino. La recogió la pluma brillante de Miguel Cané, decano entonces de la Facultad de Filosofía y Letras, publicando en noviembre del mismo año una serie de vibrantes artículos en el suplemento ilustrado de *La Nación*. En el segundo de esos artículos el doctor Cané hizo referencia al informe del inspector Pizzurno y lo hizo en tales términos<sup>36</sup> que aquel fue entonces buscado y leído, determinando una serie de cartas y artículos en la prensa diaria y periódica y folletos en los cuales no siempre se lo aplaudía, sino muy al contrario; pero la crítica fue provechosa. Ella determinó un saludable movimiento de opinión, tanto que el propio ministro Fernández que había sostenido terminantemente: 1º que los diplomados universitarios eran los mejores profesores, hasta para las escuelas normales, sin necesidad de preparación pedagógica, y 2º que debía suprimirse por lo tanto, la Escuela Normal de Profesores y Profesoras,<sup>37</sup> reaccionó de tal manera que se fue al otro extremo, dictando los decretos de enero de 1903 sobre personal docente de enseñanza secundaria y normal, los cuales suponían la creación de un instituto especial con el nombre de Seminario Pedagógico. Era tanto lo que se exigía, de un día para otro,<sup>38</sup> que el propio rector del Seminario

36. Decía el doctor Cané: «Ruego a todos los miembros del Congreso, a todos los ministros del Poder Ejecutivo y al señor Presidente de la República sobre todo que lean el informe sobre enseñanza secundaria y normal, correspondiente a 1901-1902, presentado por el inspector general señor Pablo A. Pizzurno. Se encuentra en la *Memoria* del Ministro de Instrucción Pública de este año y además ha sido editado en folleto. Es un documento patriótico y valiente, porque muestra con crudeza la llaga y pide a gritos el remedio. Pero quién lee memorias entre nosotros...» (artículo «Reforzando», n.º 10 del suplemento ilustrado de *La Nación*, 6 de noviembre de 1902).

37. Así se expresaba el doctor Fernández: «La carencia de cuerpo docente normal para las escuelas de profesores y maestros se está supliendo con *ventaja* con los diplomados de las universidades; los médicos dictan los cursos de anatomía, fisiología e higiene; los abogados, la instrucción cívica; los ingenieros, la aritmética, geometría, álgebra y demás ramas de las matemáticas; y el complemento indispensable es que las facultades de Filosofía y Letras formen al pedagogo, al profesor de literatura, historia, filosofía, etc. *Se debe*, pues, *suprimir la Escuela Normal de Profesores y Profesoras* en la seguridad de que el cuerpo docente para las escuelas normales de maestros y maestras no escaseará, disponiendo para su provisión de los diplomados universitarios, con mayor ilustración para la enseñanza respectiva, *como ocurre con los colegios nacionales*. Otra ventaja y muy importante se obtendría también, además de la mayor competencia, y es que los diplomados universitarios establecerán con más seguridad la uniformidad y la armonía de la instrucción en sus graduaciones; primaria, secundaria y superior».

Y criticando el proyecto Bermejo de crear la Escuela Normal Superior, continuaba:

«¿Se argumentará que faltarán a los médicos, abogados e ingenieros los conocimientos pedagógicos? Pero en cambio poseerán una suma tal de instrucción en las respectivas asignaturas que les permitirá desempeñar el puesto sin encontrarse enredados en los conocimientos incompletos, lo que fácilmente tendrá que ocurrir en la enseñanza de la Escuela o Facultad Normal Superior, queriendo abarcar la instrucción de muchas otras facultades» (*Revista de Derecho, Historia y Letras*, año I, t. IV, p. 112). (El subrayado es nuestro.)

38. He aquí lo que se exigía para acordar el título de Profesor de Enseñanza Secundaria:

1º El diploma universitario en la asignatura correspondiente, expedido por una de las facultades de las universidades nacionales.

2º Un curso teórico experimental de las ciencias de la educación, seguido en la Facultad de Filosofía y Letras en Buenos Aires (psicología, moral, metodología, legislación escolar argentina y comparada, etcétera).

3º Un curso práctico de pedagogía dividido en dos años de enseñanza: a) El primer año, en el que se estudiará la pedagogía general en la Escuela Normal de Profesores, con la práctica en la escuela de aplicación y en las escuelas normales de maestros; b) El segundo año, que debe comprender la pedagogía especial y que será dictada por los profesores en el Seminario Pedagógico de enseñanza secundaria, con su metodología propia y la práctica del aspirante, bajo la dirección del personal docente.

(inaugurado este en junio de 1904) y el personal docente reclamaron, poco después, una reforma<sup>39</sup> que el ministro de Justicia e Instrucción Pública, que lo era ya el doctor Joaquín V. González, encontró necesaria, dictando entonces el decreto (16 de diciembre de 1904) que reorganizaba el Seminario bajo el nombre de Instituto Nacional del Profesorado Secundario.

Pero cualesquiera que fueran las deficiencias de los decretos del ministro Fernández, una cosa esencial quedaba por ellos establecida, como se lo aconsejara el inspector Pizzurno: que en adelante no podría nombrarse profesores definitivos sino a quienes reuniesen, a los conocimientos especiales de su materia, condiciones suficientes de idoneidad pedagógica. Se creaba, además, un organismo especial para formar a los profesores, y este era el otro gran paso complementario y trascendental.

Lástima grande que no exista una ley que afirme ambas conquistas y fije los demás requisitos necesarios de estabilidad, ascenso, jubilación, etcétera.

Durante los diez años transcurridos desde el decreto del ministro González hasta la fecha, ha pasado el Instituto por distintas situaciones que no interesa historiar aquí, tanto menos cuanto que esa historia ha sido ya hecha por otros y volverá a publicarse con motivo de la discusión que determina este trabajo.

Bástenos decir que, incorporado a la Facultad de Filosofía y Letras en 1907 y 1908, el ministro Naón le devolvió (15 de febrero de 1909) su carácter de instituto especial independiente, restableciendo las condiciones del decreto del ministro González con algunos complementos considerados necesarios.<sup>40</sup>

Pero hemos querido hacer este rapidísimo recuerdo de antecedentes para que resalte mejor la responsabilidad en que se incurriría al colocar al Instituto en condiciones de no producir profesores con todas las aptitudes requeridas.

Entre las razones para defender la fusión del Instituto y la Facultad de Filosofía y Letras se aduce la de la economía.

Otros van a demostrar que ese ahorro no resultaría o sería sin importancia. Al respecto solo diremos que la consideración económica no debe pesar si con la fusión se incapacita al Instituto para realizar bien sus fines. Sería extraordinario que mientras se costea en alrededor de cincuenta establecimientos de carácter secundario y más de sesenta normales, un personal administrativo y docente excesivo en número, que cabría limitar con ventajas técnicas, disciplinarias y de dinero, o mientras se conservan más o menos abultadas tantas y tantas partidas del

39. Así se expresaba al respecto el rector, doctor Keiper, reflejando la opinión del personal y la propia: «No podría escapar a una observación detenida del referido proyecto, que la fórmula argentina, como lo había proclamado el doctor Fernández, no podía ser considerada la solución definitiva del problema de la preparación práctica para el profesorado, en primer lugar, por la falta de uniformidad y concordancia en los estudios teóricos y prácticos que exigía, y en segundo lugar, porque no trataba de resolverlo en toda su amplitud. »Era de prever que los estudios que se obligaba a los aspirantes a cursar en tres institutos tan distintos en sus fines y en su organización, debían de llevarlos a repeticiones inútiles y tal vez a una confusión lamentable de los principios pedagógicos.

»No parecía justo someterlos, después de haber terminado los largos estudios universitarios y en vista de las exiguas garantías para obtener cátedras en los colegios nacionales, a un curso penoso de tres años continuos» (Wilhem Keiper, en *La Cuestión del Profesorado Secundario*, p. 97).

40. En el nuevo reglamento para los colegios nacionales (30 de abril de 1909) se exige para ser nombrado tener el título de profesor de enseñanza secundaria otorgado por el Instituto o por la sección pedagógica de la Universidad de La Plata, y como el ministro Naón respetara esa prescripción, el estímulo fue grande y creció mucho la inscripción en el Instituto.

presupuesto que no afectan intereses tan vitales para el país, se pretendiese comprometer, so pretexto de economía, la eficacia de uno de los dos únicos institutos especiales que la nación sostiene para formar a los profesores secundarios, indispensables también para las escuelas normales.

¡Pero si hacen falta otros, en distintos lugares de la república, que deberán crearse en cuanto se tenga personal competente dispuesto a enseñar en ellos y la ley tan reclamada...!<sup>41</sup>

Concretémonos, entonces, a lo que importa discutir, pues afecta a lo fundamental, esto es, a la necesidad de asegurar la eficacia de nuestra educación secundaria por la excelencia del profesor encargado de transmitirla.

Establezcamos tan netamente como sea posible los puntos en que todos estamos de acuerdo para facilitar la discusión de alguno en que no lo estamos.

No importa que empecemos por repetir lugares comunes como base de nuestra argumentación.

### **¿QUÉ SE CONSIDERA NECESARIO PARA CONSTITUIR AL BUEN PROFESOR?**

1º Instrucción general, la que debe tener todo hombre culto y más quien va a ser educador secundario, y especial en los ramos a que se dedique; sólida, bien «organizada» en la mente, y por lo menos de una extensión que le permita «llegar por sí mismo a las síntesis elementales».<sup>42</sup>

2º Aptitudes profesionales que suponen por lo menos un concepto preciso, claro, del fin de la enseñanza secundaria y de los medios de realizarlo, así como la habilidad práctica para aplicarlos con acierto.

Tanto por la calidad y la extensión de las nociones que imparta, por el método, las ilustraciones, los ejercicios de investigación, de recapitulación o de aplicación de que se valga, cuanto por su lenguaje, su habilidad para preguntar, el poder de sugestión que posea, su conocimiento de la psicología del niño y del adolescente, el profesor debe saber adaptar su enseñanza a la capacidad mental, al modo de ser, a las necesidades y al tiempo de que disponen todos y cada uno de sus discípulos, cuyo interés ha de mantener despierto, no olvidando un instante que sin descuidar la transmisión de los conocimientos por lo que en sí mismos pueden valer y ser necesarios, ha de preocuparlo más aun el «enseñar a aprender», la formación mental, el desarrollo de la personalidad, la voluntad, el cultivo de hábitos morales y también físicos, que harán del adolescente un hombre y un ciudadano ilustrado, digno y sano, apto para actuar debidamente en el medio en que ha de vivir.

41. Alrededor de mil doscientos son los profesores ocupados en los colegios nacionales de la república, y de ellos solo unos doscientos poseen el título de profesores de enseñanza secundaria. De los mil restantes, más de la mitad solo tienen título universitario, sin estudios pedagógicos. Los demás poseen títulos normales (unos ciento setenta), títulos extranjeros (unos cien), habiendo unos ciento cincuenta sin título. No damos la cifra precisa porque los datos obtenidos se refieren a 1913.

En las escuelas normales e institutos especiales, de carácter secundario, hay alrededor de dos mil profesores, la mayor parte de los cuales tampoco posee títulos suficientes.

42. ESTRADA, *op. cit.*

3º Voluntad y estímulos para consagrarse a su misión con empeño y fe en el éxito y las demás cualidades morales que le darán autoridad sobre los alumnos. Mejor aun si existe *vocación*<sup>43</sup> natural.

## ¿CÓMO ADQUIERE EL PROFESOR FUTURO TODAS ESAS CONDICIONES?

Haciendo:

1º Los estudios generales y especiales, teóricos y prácticos, de las ramas que ha de enseñar, lo cual supone que se les dedique tiempo y atención suficientes.

2º Estudios especiales teóricos y prácticos de pedagogía y ciencias afines coronados por una *cultura filosófica* que lo coloquen en situación de dominar la trascendencia de la función social que como educador desempeña, y que habiliten tanto al que enseñe historia o moral cívica, como matemáticas o ciencias naturales o castellano, para ser en todo momento un educador que coopera con el rector, seria y sencillamente, sin pedantería, en el desarrollo de la personalidad moral de los alumnos, obrando directamente con su consejo en un momento dado y con su ejemplo siempre, o absteniéndose expresamente de hacerlo cuando se trata de aquellas ideas morales sobre las cuales el acuerdo no está hecho y que deben dejarse a la familia o al tiempo, respetando entre tanto el alma del adolescente en una edad en que las sugerencias de ese género pueden ser decisivas. Podrá, en todo caso, ilustrar con su palabra la conciencia del alumno, exponiendo lealmente el pro y el contra de las doctrinas controvertidas, aplicando así la tolerancia que será una cualidad del profesor como consecuencia de su buena cultura filosófica.

Pero nunca deberá considerarse ajeno a la obligación de inculcar los ideales<sup>44</sup>

43. No pretendemos, como no falta quienes lo insinúen, que solo a los que la posean debe reservarse la función educativa. Pero si diremos, reproduciendo lo que en otra parte hemos expresado, que vocación y aptitud descubierta en momento oportuno con la intuición de que aplicada en cierto sentido será eficaz, tal vez se equivalgan, cuando quien posee la aptitud tiene también por cualquier razón –herencia, ambiente o educación recibida– los estímulos suficientes para emplear con persistencia su actividad en armonía con aquella intuición.

Y preferible será siempre lo segundo, ya que entonces dependerá en gran parte de la acción voluntaria el aumentar el número de los consagrados con eficacia a una tarea.

¡Pobre país si la enseñanza debiera confiarse tan solo a los que *nacen* maestros!

Y por lo mismo, ¡cuán grande la responsabilidad de los poderes públicos que nada hacen por crear a la docencia los estímulos necesarios mediante leyes que conviertan al profesorado en carrera sin incertidumbres!

44. ¿Qué ideales? Los que están en todos los labios; pero que pueden condensarse en dos:

Primero, *el sentimiento del deber*, que se cumple en lo grande y en lo pequeño, en lo que afecta a la vida individual y a la colectiva y sin requerir más sanción, para estimular el acto o reprimirlo, que la de la propia conciencia habituada a fallar inflexible.

El segundo es el del trabajo, *el del trabajo productivo*, dice Guido Jona\* de quien tomamos esa reducción a dos, de los fines que «fundamentalmente debe proponerse una nación moderna». [Guido Jona, *L'Instruzione secondaria in Italia*, Paravia, 1902, p. 24. Libro admirablemente escrito cuya lectura recomendamos, y nos lo agradecerán, a cuantos sinceramente se interesan en el gobierno de nuestra instrucción pública.]

No resistimos al deseo de transcribir algunos de los conceptos de Jona, pues parecen escritos para nosotros y porque, además, tienen inmediata relación con el asunto que debatimos.

«*El sentimiento del deber* es la más alta manifestación del perfeccionamiento moral; es, para el pueblo que lo posee, la más completa afirmación de fuerza, de cohesión, de estabilidad, a la vez que sintetiza y comprende todos los principios de la convivencia humana...

»Llegando al segundo fin que una sociedad civil debe proponerse como supremo ideal, y el que más de cerca se relaciona con la escuela, teniendo los más estrechos vínculos con la enseñanza, digamos que *el trabajo productivo* no es tan solo fuente de bienestar económico; es también altamente moralizador y el que caracteriza la edad nuestra en su más noble idealidad.

que, difundidos en la masa ciudadana, sobre todo por acción de su clase dirigente, han de producir la grandeza moral y material del país.

Ha corrido la pluma en una digresión casi extemporánea.

Ya está escrita: quede. ¡Es cosa tan fundamental la acción moral del profesor!

3º *Práctica y crítica* de la enseñanza, precedidas de *observación* suficiente, también con la crítica necesaria.

Pero las condiciones esenciales del profesor *educador*: el sentimiento de la gravedad de su misión, de la responsabilidad que comporta y los deberes múltiples que impone; el de la solidaridad que debe vincular a todos los profesores, en persecución de ideales comunes que deben infundirse en la juventud si hemos de constituir la nacionalidad digna y fuerte a que aspiramos; ciertos hábitos de disciplina mental y moral; cierto método, prolijidad y perseverancia para el trabajo regular, ordenado; cierta incapacidad para incurrir en ligerezas o incorrecciones sin trascendencia, quizás, en otro medio, pero perniciosas cuando las comete el rector o el profesor ante niños y adolescentes;<sup>45</sup> el dominio de un sinnúmero de pequeños resortes eficacísimos sin embargo, cuyo valor práctico no aprecia sino el que los ha visto aplicados; todo eso no se adquiere por el estudio teórico de la psicología o de la pedagogía. *Ello es el resultado del ambiente en que el profesor se forme y dentro del cual debe pasar un tiempo más o menos largo*; es el resultado de los ejemplos continuos, invariables, que recibe, de las prácticas y disciplinas a las que él mismo es sometido. Por eso el Internado tiene aún sus defensores y sigue practicándose en los países más adelantados. Nosotros mismos lo hemos propiciado, dentro de ciertas condiciones, para la Escuela Normal de Profesores que dirigíamos y sin vacilar lo hubiéramos ensayado.

*Y ese ambiente resultará de los siguientes factores:*

1º De las cualidades y de la consagración *exclusiva* del rector a sus delicadas funciones. Debe ser el alma del establecimiento. A todas las cualidades exigidas a los docentes ha de sumar condiciones especiales de gobierno, y en tal grado que le permita ejercer sobre profesores o alumnos influencia predominante. Mantendrá vivo el sentimiento de unión y solidaridad entre los profesores y también entre estos y los futuros educadores. Será el más empeñado en hacer que floten siem-

»Trabajo productivo se contrapone a indolencia y a inercia oriental, como a trabajo puramente formal y parasitario.

»Sutilizar con las palabras, complacerse de haber compuesto un bello discurso por pura manía dialéctica, consumir la energía al demoler todo y a todos, sin saber qué edificar en sustitución, inflarse con vanos recuerdos de una grandeza pasada y no pensar en crear una nueva, consumir trabajo y riquezas en fiestas, juegos y apariencias, descuidando fuentes de la producción real; he ahí el trabajo improductivo, el parasitismo erigido en sistema.

»Al escribir estas pocas palabras, sentimos que estamos tocando la más dolorosa llaga de nuestro país, el punto más débil de nuestra instrucción; y dolorosamente nos suenan al oído los epítetos de hombres de fiestas y de hoteleros, que el extranjero nos aplica severamente.

»Otros, ante tal juicio injurioso, creerían realizar obra patriótica respondiendo con noble y altivo discurso, evocando las glorias de nuestros mayores; nosotros creemos realizar obra mucho más seria y patriótica, declarando que toda la orientación de nuestras escuelas y de la Escuela Secundaria, particularmente, conduce a hacer de la juventud una caterva de retóricos parásitos, incapaces de todo trabajo productivo, hinchados de palabras y huecos de ideas y de sentimientos.»

45. Es esencial tener presente que al Colegio Nacional concurren niños desde 12 años y a menudo de menos aun y adolescentes, es decir, una edad en la cual empiezan a sustraerse a la acción del hogar y a sufrir más la de la calle, los amigos, todo lo que los rodea y cuando, por lo mismo, más necesario resulta contrarrestar en lo posible todas esas influencias deletéreas por medio de una hábil e incesante acción del colegio, rector y profesores, procediendo de común acuerdo.



pre entre unos y otros los ideales que se deberán perseguir. Dirigirá y, verdadero padre espiritual de sus discípulos, alentará sin cesar el esfuerzo de todos ellos, recordándoles que se están preparando para la función más noble que sea dado desempeñar. Será lección viva de lo que predique. Sugestionará, educará con su palabra, sus gestos, su persona entera. Su sola presencia dirá bondad, verdad, belleza moral.

¿Que hemos pintado un modelo inalcanzable?

No lo es tanto como parece. Y lo sería menos y su acción sería más fecunda, si se dejase un poco más de autonomía, vale decir, de responsabilidad y estímulo, a rectores y directores para elegir el personal y gobernar sus institutos.<sup>46</sup>

De todas maneras, bueno es señalar el ideal para que tratemos de aproximarnos a él lo más posible, fuera de que no nos sería difícil mencionar inmediatamente un buen número de jefes de establecimientos en la Capital y las provincias, que reúnen a las condiciones intelectuales y a las aptitudes técnicas, la noción clara de sus deberes, la consagración empeñosa, las dotes de gobierno y, dicho está, la dignidad personal y profesional requeridas. Trabajan, lógicamente, sin llamar la atención, con sencillez, sin exhibicionismo.

2º De las cualidades de los profesores, ya enunciadas.

3º Como consecuencia, de la unidad y armonía del trabajo del Director y sus profesores, que han de estar al habla continuamente, estudiando juntos la conducta y los progresos de todos y cada uno de los aspirantes.

4º Del régimen de los estudios, del sistema disciplinario, de los horarios, que permitan trabajar con método, con tranquilidad, con la atención y continuidad necesarias para que el estudio sea fecundo, en condiciones higiénicas, con los intervalos de descanso y de esparcimiento necesarios para conservar íntegra la salud y la alegría y por lo tanto el optimismo, el estímulo para perseverar en el esfuerzo.

El régimen de los estudios y el horario deben tener muy en cuenta la necesidad de favorecer la autopreparación del aspirante en las condiciones que acabo de enunciar, esa autopreparación que dirigida, vigilada, vale más, en los estudios secundarios y superiores, que la lección del profesor en clase.

Sentadas las bases precedentes en las cuales todos estamos, más o menos, de acuerdo,<sup>47</sup> entremos al punto discutido en disidencia.

46. A esto es indispensable llegar. Es esencial. Por lo mismo la *ley orgánica de la enseñanza, que urge dictar*, deberá establecer las condiciones que hayan de reunir los rectores, como deberá prever las exigibles a cuantos pretendan gobernar la enseñanza, inspectores, directores generales, vocales o presidentes de los consejos superiores. Ha de llegarse hasta fijar títulos especiales que se obtendrán previos estudios y pruebas complementarias, concursos, etc., a que deberán someterse los profesionales que aspiren a dichos cargos, como se hace ya en diversos países.

47. Decimos más o menos, porque no se nos oculta que pese a las frases amables que la buena crianza arranca a nuestros universitarios, en el fondo, y salvo muy contadas excepciones, continúan menospreciando a la Pedagogía y repitiendo *Magister non fit sed nascitur*; eso los que no creen que basta conocer la materia para enseñarla bien. Y son los más.

Oigamos lo que con este motivo dice un ilustre universitario francés, el historiador Ch. Seignobos, con motivo del libro de otro universitario ilustre: *La preparation professionnelle à l'enseignement secondaire*, por Ch. Langlois:

«El "partido hostil a la preparación pedagógica" se recluta en todos los países, lo mismo que en Francia, sobre todo en dos categorías: 1º los profesores de enseñanza secundaria "que no han recibido disciplina pedagógica" desprecian la pedagogía. Según la observación de un inglés, T. Storr, ellos no pueden "encontrar nada que corregir en un sistema que los ha producido"; 2º los profesores de la enseñanza superior "que conocen los goces y el orgullo del descubrimiento científico", no se preocupan de los procedimientos necesari-

## ¿DÓNDE DEBE PREPARARSE EL PROFESORADO SECUNDARIO?

Prima facie, parece que la cultura general y la especial en las ramas elegidas por el futuro profesor pueden adquirirse donde quiera que una y otra se den con intensidad suficiente, y la parte pedagógica en institutos especiales de ciencia de la educación, que pueden ser un departamento anexo a la Universidad o funcionar separadamente.

Entre nosotros tenemos o hemos tenido los dos sistemas: los universitarios que adquieren en la respectiva facultad su preparación en la rama especial elegida, asienten, para la técnica, en Buenos Aires a la Facultad de Filosofía y Letras y en La Plata a la sección<sup>48</sup> pedagógica de la Universidad. Existe, además, el Instituto Nacional del Profesorado Secundario que lo reúne todo en un solo establecimiento, de modo que bajo la misma dirección general adquiere el futuro profesor su instrucción completa especializada en la rama o ramas elegidas y la técnica o práctica.

¿Cuál de los dos sistemas es el mejor?

Si hemos de contestar teniendo en cuenta el fin último que se persigue: el mayor bien para la enseñanza secundaria nacional, con exclusión de todo otro interés, por respetable que sea; si hemos de colocarnos en el terreno de la realidad, considerando las cosas y los hombres como son, entre nosotros, y como seguirán siendo probablemente durante quién sabe cuánto tiempo, afirmamos sin vacilar nuestra opinión favorable al instituto único especial e independiente.

¿Importa esto decir que, si en nuestro poder estuviese, suprimiríamos de una plumada, en las universidades, el derecho de preparar profesores secundarios?

¡Oh, no! Y conste claramente esta declaración.

Por lo mismo que nos pasma la facilidad con la cual suele resolverse, sin mayor conocimiento de causa, sin experiencia, cuestiones a menudo trascendentales, sobre todo en instrucción pública, nos cuidaremos muy bien nosotros de ser tan absolutos, acaso porque tenemos un poco de esa experiencia.

La continuación de los ensayos no nos afligirá y mucho menos la competencia que se hicieran ambos sistemas. Por el contrario, ella puede ser provechosa. Y fuera de extrañar que tan luego de los universitarios, que por definición deben ser espíritus amplios, sin prejuicios, partiese la resistencia.

El argumento del *double emploi* y el de la economía no nos parece que se puedan hacer en serio.

Y el esfuerzo que pueda gastarse en convencer a ministros y legisladores de

---

rios para vulgarizar la ciencia: "Muy pocos grandes eruditos han meditado sobre la manera de enseñar la historia a los niños". Los sabios desdeñan fácilmente a los vulgarizadores. A sus ojos "los pedagogos son gente que no han podido ser sabios". "Además la pedagogía molesta un poco a los profesores de universidad... al reclamar una parte de la atención de los estudiantes" [...]» (SEIGNOBOS, Ch., *Revue Universitaire*, París, diciembre de 1902, p. 457).

¿Que la ignorancia llena de «suficiencia» de muchos de nuestros normalistas, prueba entre nosotros el daño que produce la pedagogía?

¡Pero, señor...! Tanto valdría que culpáramos a la literatura y a las ciencias de la fatuidad de tantos universitarios que piensan, hablan y escriben tan mal como esos normalistas. Si entre estos los hay pedantes no es porque han aprendido pedagogía, sino porque la han aprendido mal y peor las otras ramas del saber. Y, nótese, por lo demás, que sus maestros han sido y siguen siendo, en gran parte, universitarios, como lo son en los colegios nacionales.

48. Recientemente convertida en Facultad de Pedagogía.

que se están derrochando recursos en el Instituto del Profesorado, fuera más patriótico emplearlo en convencer a unos y otros de la necesidad de votar de una vez la ley Láinez-González u otra equivalente. Y no se tema entonces por la vida de la Facultad de Filosofía y Letras ni por la del Instituto. Como efecto de esa ley, ambos establecimientos tendrán alumnos calificados de sobra, con tal que se organicen y se continúen gobernando los cursos debidamente.

Pero obligados, por cualquier razón, a optar, ya hemos dicho que no vacilaríamos.

¿Por qué?

Porque si se acepta: 1º que el profesor debe reunir *todas* las cualidades arriba enumeradas; 2º que esas cualidades son el resultado de lo que hemos establecido, *en particular del ambiente en que el educador se forme* y dentro del cual ha de estar el mayor tiempo posible, decimos que ese ambiente será difícil de tener en nuestras facultades.

¿Por qué?

1º Porque la naturaleza y la forma de los estudios no lo produce.

Las facultades universitarias tienen, aquí, fin distinto: preparar médicos, abogados, ingenieros, literatos, doctores en ciencias, en filosofía y letras, y, tal vez, investigadores, cultores de la ciencia por la ciencia.

Cada catedrático hace su programa subordinado a lo anterior y no pensando en que su alumno pueda querer convertirse en profesor *educador* de enseñanza secundaria, destinada entre nosotros a niños y adolescentes entre doce (a veces once y diez) y dieciocho años de edad.

La observación de que la ciencia es una sola, la misma, donde quiera que se enseñe y de que siendo la Universidad el centro de cultura superior de un país, quien ahí aprende tendrá el caudal que necesite, hágase médico, ingeniero, abogado o profesor de higiene, matemáticas o instrucción cívica, puede impresionar, si no se medita, y hacer creer que no solo no es indiferente que el profesor secundario adquiera su preparación científica en las facultades, si no que solo en la Universidad puede adquirirla completa y sólidamente. Y esta no es una mera hipótesis. Estamos aburridos de oírlo decir.

Parece fácil de comprender, sin embargo, que donde quiera que plante su cátedra un hombre superior... aun cuando fuera en una carpa o al aire libre...

¿Y necesitamos recordar el sinnúmero de «grandes» que no pasaron siquiera por la Universidad?

Y en cuanto a la seguridad de la instrucción y solidez de los conocimientos con que suele egresarse de nuestras facultades, no daremos nuestra opinión porque seríamos, a justo título, recusados como jueces.

Pero es que no se trata de enseñar toda la ciencia a cada futuro profesor. No es necesario, ni sería posible. Cualquier rama del saber es inagotable. ¿Qué parte enseñar?

«Cada porción del saber humano puede presentarse bajo tres grados de intensidad: 1º la simple noción general del fenómeno, de las leyes fundamentales que lo regulan y de las aplicaciones prácticas más comunes; 2º el conocimiento completo, analítico, del fenómeno, con la demostración de las leyes y la determinación de la intensidad del fenómeno mismo, confrontándolo con otros con él conexos, hasta llegar al conocimiento de todos los efectos y de todas las aplicacio-

nes; 3<sup>o</sup> finalmente, el estudio especificado, particularizado, de cada uno de los aspectos o de las formas que el fenómeno asume, con el propósito de descubrir alguna nueva propiedad o algún detalle hasta hoy inobservado.

»El primer grado conviene a toda persona culta; el segundo a quien abraza una profesión atingente al fenómeno estudiado; el tercero al sabio, en el verdadero sentido de la palabra, o a quien quiera limitar el ejercicio de la profesión a un campo restringido; a quien, en suma, se especializa.»<sup>49</sup>

Sin establecer una relación de superioridad o de inferioridad respecto de lo que convenga estudiar según para qué se estudia, nos parece que no debiera ser necesario decir, por evidente, que no pudiendo abarcarse todo, se hará la elección según el punto de vista en que uno deba colocarse. ¿Acaso no se enseña física y química en la Facultad de Medicina, en la de Ingeniería, en la Escuela de Minas, en la Industrial, en la Superior de Comercio y en los distintos tipos de escuelas técnicas, con diferencias de grado, de carácter, de método quizá?

¿Se pretenderá que necesita estudiar las mismas partes, con igual latitud, el profesor secundario, que va a educar niños y adolescentes para quienes buena porción de los conocimientos concretos en sí mismos tienen un valor escaso —no importando que mañana los olvide, con tal que por el método empleado haya formado su mente, etc.—, y el futuro médico, el abogado, el mecánico, para quienes la ubicación precisa de una arteria, el recuerdo exacto del texto o de la historia de una prescripción legal, la construcción o el manejo de un aparato, son conocimientos indispensables?

¿Quién duda de que podríamos multiplicar y variar al infinito la materia y la naturaleza de estos ejemplos?

Esto por una parte.

Además, el profesor de enseñanza secundaria, por razones que más adelante recordaremos, debe serlo, no de una rama, sino de varias afines. ¿Es posible, entonces, que llegue a dominar, a fondo, todas las que en las facultades universitarias se exige para cada carrera, y algunas de las cuales aun cuando puedan serle útiles, no le serán necesarias como profesor, pero le impedirán, en cambio, estudiar en extensión y en la forma convenientes las que a su vez deberá enseñar?

¿Podrá estudiar, además, con la tranquilidad y atención necesarias las ramas profesionales y no solo pedagogía y ciencias afines, sino filosofía y literatura<sup>50</sup> (aun cuando se prepare para enseñar ciencias) y un idioma vivo, necesario este último a todo hombre culto y con mayor razón a un profesor secundario, no tan solo por su valor como disciplina, sino como instrumento de información?

49. JONA, *op. cit.*, p. 62.

50. No estudiará literatura preceptiva, ni historia de la literatura, sistemáticamente, pero completará la deficiente cultura que traiga del colegio por medio de la lectura comentada y crítica de obras o trozos escogidos y ejercitándose en la composición y elocución, hasta obtener la corrección en el decir, el buen gusto y lo que se ha llamado «elocuencia didáctica», indispensable a todo educador y sobre todo al educador secundario, que debe ser capaz de provocar, en un momento dado, la emoción del discípulo, por lo que diga y por la manera de decirlo. Hemos sostenido esto siempre, como creemos que debiera también exigirse cierta habilidad en dibujo, por su valor práctico como medio de ilustrar las lecciones y por su influencia, como disciplina, por los hábitos que genera en el profesor. (Véase, en este volumen, nuestro trabajo «La enseñanza secundaria y normal en la República», p. 31.)

¿Y cuándo y cómo atender todavía a la práctica y la crítica pedagógica, faz esencialísima de su preparación y que demanda un tiempo equivalente por lo menos al de dos materias más?

Y no hacemos mención de una circunstancia que resulta desfavorable al dominio que del conjunto de la materia de su especialidad deber tener el futuro profesor: nos referimos a la práctica seguida por algunos catedráticos de no ocuparse durante cada curso sino de uno o unos pocos capítulos de toda la materia, haciendo lo que llaman enseñanza «intensiva».

No abrimos juicio respecto de si esto se hace bien o mal, oportuna o inoportunamente. Recordamos el hecho como uno más que prueba lo que en esta primera faz de nuestra argumentación queremos demostrar.

Tampoco hacemos caudal de otro frecuente en las facultades universitarias: los profesores que por empezar muy tarde sus cursos o por dictarlos con demasiadas soluciones de continuidad dejan la enseñanza trunca, sin ni siquiera las posibles ventajas de la «intensificación», ni mucho menos las de hacer las recapitulaciones o resúmenes que dan el dominio del conjunto, fijan las relaciones y afirman el conocimiento, eso que permitiría al profesor secundario hacer lo que tan felizmente ha expresado Estrada, y que nos place repetir, cuando dice que la extensión de la ciencia que aquel necesita «no se puede medir por lo que enseña sino por lo que es necesario saber para llegar por sí mismo a las síntesis elementales».

Todavía un hecho más pudiera agregarse, que prácticamente debe computarse, para demostrar la inconveniencia de que el futuro profesor siga todos los cursos de una facultad: el hecho de que los jóvenes candidatos, siendo en su inmensa mayoría empleados, tienen en ello un motivo más que les impide consagrar a la seriedad y solidez de su preparación todo el tiempo necesario.

El seguir todos los cursos alarga, por otra parte, con exceso, una carrera que no tiene alicientes bastantes como para determinar a muchos a emprenderla. Hoy la siguen junto con la profesional universitaria en detrimento de ambas, porque el profesorado les servirá de ayuda de costas. *Y eso es precisamente lo que interesa impedir.*

2º Los métodos empleados por los profesores universitarios no son siempre un modelo; no son, en todo caso, los que conviene emplear en el Colegio Nacional. El profesor secundario que se forme con esos ejemplos, siendo un hecho notorio que uno tiende a enseñar en la forma en que ha aprendido, tendrá en ellos una causa de insuficiencia. Habrá, por lo menos, algo que destruir, en lugar de tener algo ganado. En el mejor de los casos, cuando el catedrático universitario tiene las aptitudes didácticas requeridas, no por eso interrumpirá su enseñanza de la materia para hacer indicaciones, en un momento oportuno, respecto de la manera de encarar el punto que trata cuando él mismo sea objeto de enseñanza en el Colegio Nacional. No tiene por qué hacerlo, dado que en el discípulo universitario él no considera al futuro educador. No es su función esa.

Y, además, ¿cuántos son los universitarios pedagogos?

¡Ni querrían serlo, naturalmente!

¿Y quién ignora que los más eruditos, los más sabios, suelen fallar como catedráticos y de diversos puntos de vista, no solo por el método?

Pero invadimos un terreno...

Oigamos autoridades en la materia.

El doctor Rodolfo Rivarola, actualmente decano de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, escribía no hace mucho:

«Estaría en el caso de contar al público las dificultades, desconuelos y desencantos en que se encuentra un decano de facultad cuando necesita un profesor».

«Entre nosotros los diplomados universitarios abundan; pero la aspiración a formarse consciente y honradamente profesor es muy escasa. Los que han revelado sus aptitudes y los que no las han mostrado han recibido por igual un nombramiento de profesor suplente y aun titular.»

Y más adelante, analizando, muestra cómo, en general, los profesores de nuestras universidades carecen del método que más conviene al fin que debe perseguir su enseñanza.<sup>51</sup>

El doctor Gregorio Aráoz Alfaro, académico y profesor de la Facultad de Ciencias Médicas de Buenos Aires, en una conferencia reciente dada en Córdoba, abogando por que se exija de los candidatos a cátedras universitarias condiciones didácticas dice:

«Más de una vez ha ocurrido, en efecto, en nuestras universidades, que hombres realmente eruditos e inteligentes y algunos aun escritores de notas eran pésimos profesores y hasta absolutamente incapaces de dar una lección aceptable».<sup>52</sup>

Y para que se vea que no solo opinan así los universitarios que han actuado o actúan en Buenos Aires y La Plata, léanse más adelante los juicios de dos profesores de la Universidad de Córdoba.

Fuera ilusorio pensar en que los profesores se pusieran de acuerdo para uniformar métodos, donde la uniformidad conviene, ni menos que cualquiera de ellos, dada la autonomía de la cátedra, fuese fiscalizado y recibiese críticas hechas por el decano. No es el caso. Y sin embargo, ¡cuánta es la importancia de esto tratándose de formar profesores secundarios!

3º Porque ni a decanos ni a profesores les interesa mayormente la conducta, ni la contracción, ni los métodos de estudio de los alumnos.

El catedrático universitario ha cumplido cuando en su clase ha expuesto la materia, sin preocuparse generalmente, con regularidad, del provecho que por su asiduidad en la asistencia o por su trabajo personal haya obtenido el estudiante; rarísima vez recibe este, durante el año, críticas o indicaciones tendientes a mejorar sus trabajos u orientarlo mejor en sus estudios. En todo caso, si ha aprendido bien, esa se verá el día del examen. Siempre que en clase no moleste...

Nadie ignora que en ocasiones se presentan examinandos regulares cuyas caras suele no recordar el profesor. Cierto es que también ocurre lo inverso: profesores titulares, sentados en mesas examinadoras, a los que casi no reconocen sus alumnos...

51. *La Nación* del 15 de abril de 1910, artículo intitulado «Profesores universitarios» y suscripto así: Rodolfo Rivarola, decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas de La Plata.

52. *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, año I, n° 3, p. 357, conferencia sobre «El gobierno de las facultades y el profesorado».

Pero estos y otros que omitimos son detalles de mal gusto y acaso intempestivos, como, por ejemplo, si contáramos la manera como fue festejado por los alumnos de una facultad en Buenos Aires y en Córdoba el día de los estudiantes.

¡Qué ambiente para templar la fibra y crear los hábitos de los futuros educadores!

4º Porque ni el rector de la Universidad ni los decanos que suelen ser hombres eminentes en la especialidad que cultivan y por cierto distinguidísimas personalidades, *son educadores en el concepto que aquí nos interesa*, salvo excepciones contadas, y aun cuando lo fueran, todo el mundo sabe que, como regla, no hacen de ello, ni del rectorado o decanato, su ocupación exclusiva, atendiendo simultáneamente sus funciones universitarias y sus consultorios, estudios, oficinas, cargos públicos, la política, etcétera.

Lo mismo hacen, y se comprende y justifica, los profesores, que no podrían vivir solo de la cátedra.

¿Quién, cuándo, y con qué aptitud, fiscalización, dirección y estímulo, se ocupa, entonces, de crear y conservar en torno del futuro educador secundario aquel ambiente de que hablamos como factor principal de su formación?

5º Porque el horario y el régimen de los estudios en general no se establecen consultando las necesidades pedagógicas morales, higiénicas, a que nos hemos referido al hablar de este punto, y en consecuencia solo por excepción puede ocurrir que se concilien las condiciones favorables al mejor aprovechamiento y las conveniencias y posibilidades de alumnos y profesores. Cada uno de estos últimos suele fijar el momento de su lección. De ahí la anarquía extraordinaria existente, habiendo clases a todas horas, a veces hasta los domingos (como horario normal, bien entendido).

Basta; pero para concluir con todo esto preguntamos: en las actuales condiciones, que no se han de modificar sustancialmente en mucho tiempo, ¿pueden ser nuestras facultades universitarias los centros en que se preparen los profesores secundarios con los conocimientos científicos suficientes y sólidos, las aptitudes pedagógicas y los hábitos profesionales y morales necesarios a quienes han de enseñar tanto con la palabra como con el ejemplo?

¿Pueden ellas constituir el hogar común en el cual se hallen reunidos durante varios años, en todos los momentos, comulgando en los mismos propósitos, refiriendo a estos toda la labor, en contacto espiritual continuo, rectores, profesores y discípulos, penetrados de los mismos ideales de que serán portavoces los futuros educadores, ideales que no basta tener en los labios, sino que se debe sentirlos de veras si realmente se anhela cimentar en ellos la grandeza del país?

He ahí por qué consideramos un error fundamental y culpable, hoy que existe un instituto especialmente destinado a formar profesores y en el cual es mucho más fácil hacer concurrir todas las condiciones favorables a la realización del propósito, la pretensión de suprimirlo por razones que no se tiene el derecho de anteponer a la primordial necesidad de asegurar el perfeccionamiento de nuestra enseñanza secundaria.

Algo de esto debían de pensar los ministros e inspectores generales que propi-

ciaban en primer término la fundación de la Escuela Normal Superior independiente, conformándose, en segundo término, con atribuir esa función a la Facultad de Filosofía.

No aludiremos ni al doctor Joaquín V. González, que organiza el instituto actual, reformando fundamentalmente lo decretado por el doctor Fernández, ni al doctor Rómulo S. Naón, que encontrándolo incorporado a la Facultad, le devuelve su autonomía.

El ministro Naón, que había hecho programa esencial de su gobierno dignificar al docente, fundó la Escuela Normal Superior y la rodeó de todos los prestigios, empezando por darle como director a un profesional eximio.<sup>53</sup> Acaso por todo eso fue suprimida...

Citaremos a otros dos universitarios no menos respetables y autorizados, uno que como ministro creó la Facultad de Letras y el otro, catedrático hoy, eminente, de la misma.

Este último, el doctor Juan A. García, siendo inspector general de enseñanza secundaria, en uno de sus excelentes informes, llenos de sensatísimas críticas al estado de la enseñanza y de atinadas indicaciones para mejorarlo, insiste en lo que antes había encarecido,<sup>54</sup> en la necesidad de fundar «un instituto normal, un establecimiento de estudios superiores, donde pudieran perfeccionarse los maestros, profundizar las materias estudiadas o cursar otras nuevas que completarán su educación... He pensado siempre que el Instituto sería más práctico que la Facultad de Letras proyectada; tendría asegurada la concurrencia de alumnos si se los prefiriera para ocupar las cátedras de los colegios nacionales... Proyecto, pues, un establecimiento que no sea exclusivamente pedagógico, pero en el que la pedagogía tenga un rol importante: la Facultad de Letras, si se quiere, pero con otras tendencias y distinto régimen de disciplina».

El ministro Bermejo, en la *Memoria* de 1895, después de señalar con todo acierto, sin vacilaciones, la falta de idoneidad del profesorado y de recalcar que mientras eso no se corrija, inútil, engañosa, será toda otra medida, dice lo que ya hemos transcripto (p. 106) propiciando una Escuela Normal Superior dedicada «exclusivamente» a formar profesores para los colegios nacionales. Y si eso no se pudiera recién entonces «podría ensayarse la solución del problema con la Facultad de Filosofía y Letras».

Y poco después agrega:

«Es natural que faltará, en tal caso, la grande e irremplazable ventaja de la disciplina, de la cohesión de una institución normal, pero de todas maneras será siempre algo mucho mejor que lo existente, incorporándose al personal docente elementos de ilustración y de ciertos conocimientos en la enseñanza».

El ensayo ha sido hecho en la facultad. Continúese, enhorabuena. Pero el instituto también ya existe, por fortuna. Mejóreselo: pero no se lo destruya.

Y el doctor Aráoz Alfaro, a quien ya hicimos referencia, en carta que nos dirige, aplaudiendo nuestro proyecto, nos dice:

«Yo pienso que los profesores de enseñanza secundaria deben formarse en ins-

53. El profesor Leopoldo Herrera.

54. Véase la transcripción que hemos hecho ya en otro lugar de este trabajo, p. 106.



titutos especiales, y que nuestra Universidad en su estado actual, al menos, no es, a mi juicio, apta para prepararlos, porque solo podría darles enseñanza científica y no la enseñanza de cualidades que sus profesores en general no cultivan, como ser la absoluta dedicación a la tarea docente, la exactitud y el método escrupulosos, la orientación de toda la actividad a la formación de los discípulos y no a la investigación científica y al ejercicio profesional, al concepto profesional, el concepto general de la cultura moral e intelectual del profesor (concepto general y orientación que no pueden dar profesores que tienden cada vez más a ser “especialistas” en una materia y que a menudo ignoran las otras de una misma facultad o se desprecupan de ellas como se desprecupan hasta de los planes generales y métodos de enseñanza, sin dejar por eso de ser muy buenos profesores de su especialidad). Solo en institutos especiales bajo la dirección no de especialistas restringidos sino de grandes maestros de cultura y conceptos generales, pedagogos de profesión, entregados única y exclusivamente a la tarea de formar profesores, solo así, a mi juicio, puede formarse el profesorado secundario, competente, entusiasta y abnegado que necesitamos, y a condición, naturalmente, de que los candidatos sepan que tienen un porvenir, aunque sea modesto, asegurado definitivamente».

Prometimos citar la opinión de profesores del otro centro universitario nacional de larga existencia.

El doctor Enrique Martínez Paz, distinguido profesor de Sociología de la Facultad de Derecho y director de la *Revista de la Universidad Nacional*, de Córdoba, nos escribe, después de enterarse de lo que hemos sostenido en la Asociación Nacional del Profesorado:

«El problema planteado por Ud. es sin disputa el más grave que pueda preocupar a pedagogos y hombres de Estado. Puede discutirse la eficacia de este o aquel sistema; pero lo que escapa a toda discusión es que en el país, con los sistemas actuales, carecemos de profesorado nacional. Para mí este problema no puede tener su solución con solo organizar los institutos en que se han de formar los futuros profesores; es este sin duda el capítulo más importante, pero la solución final ha de venir desde una política integral, a plantearse con la sanción de una ley orgánica del profesorado, inspirada en ella.

»En estos días de exámenes no tengo el tiempo material para meditar su proyecto con la atención que exige el grave asunto a que se refiere.

»Como una simple impresión puedo decirle que pienso como Ud., que dada la actual organización de nuestras universidades no sería prudente entregarles la formación del profesorado, asunto para el cual no están preparados la mayor parte de los profesionales universitarios que constituyen la mayoría de los cuerpos directivos. La organización de un instituto de pedagogía, dentro de las universidades, tendría que venirles absolutamente de afuera, en cuyo caso sería una simple ficción lo de instituto universitario».

Y el doctor Juan M. Albarenque, profesor en la Facultad de Medicina de Córdoba, también, nos dice:

«Perfectamente de acuerdo con sus opiniones, discrepo solo con su transigencia. Dice la crónica de *El Diario*...<sup>55</sup> “el señor Pizzurno *sin oponerse* a que se sigan preparando profesores secundarios en las universidades, etc.” ...

55. Alude al extracto de esta exposición que apareció en *El Diario* del 27 de octubre.

»¿Por qué no se ha opuesto Ud. terminantemente?

»Es esto lo único en que no lo acompaño. ¿No estamos acaso palpando los grandes trastornos y fracasos que esos profesores universitarios acarrearán a la instrucción... peor aun, a la educación secundaria...?

«Si en alguna de las ramas de la instrucción pública hay ausencia completa de vocación (salvo las excepciones confirmatorias de la regla), falta de conciencia de la alta misión del educador, descuido inveterado en el cumplimiento de su deber, relajación en la disciplina, menosprecio de la puntualidad, desconocimiento de los métodos, de la pedagogía y de sus fundamentos: la psicología y aun la fisiología, es precisamente en la instrucción superior o universitaria».

Analiza la preparación, cualidades didácticas, etc., de los profesores universitarios y agrega:

«Ser universitario es un gran honor, un gran título; ser universitario y pedagogo a la vez, es llevar sobre el honroso título una lacra que lo hace inadmisibile entre el profesorado secundario. De este criterio extravagante y monstruoso participan rectores, decanos, cuerpos académicos, etcétera».<sup>56</sup>

Llegamos al final de esta exposición lamentando que las circunstancias especiales<sup>57</sup> y el plazo perentorio dentro de los cuales hemos debido prepararla nos hayan impedido hacerlo en forma mejor ordenada, más completa y a la vez más breve. De todas maneras esperamos haber sido suficientemente concretos y claros en la demostración de que lo preferible, entre nosotros, para la formación del profesorado secundario, es tener un tipo de instituto *exclusivamente* consagrado a esa función y en el cual los aspirantes al título reciban toda la doble preparación, científica y profesional, de que han menester.

En él todo debe subordinarse a su único fin, plan, organización general, profesorado, horarios, régimen disciplinario, etcétera.

El actual Instituto Nacional del Profesorado Secundario se halla organizado dentro de ese concepto, debiendo egresar a fines de 1916 los primeros profesores que hayan seguido en su integridad el plan vigente<sup>58</sup> (decreto del 10 de febrero de 1913).

56. Lamentamos no poder transcribir, por su extensión, toda la carta franca y patrióticamente inspirada del doctor Albarenque. Pero léase todavía este párrafo:

«El que se agregue al plan de estudios general tales o cuales materias (pedagogía, psicología, etc.) no cambiará en nada las conclusiones. ¿Recuerda Ud. que en un tiempo se refundieron las escuelas normales de varones en los colegios nacionales, agregando al plan de estudios de estas las materias madres del magisterio? Si se recuerda tal cosa, recordará que allí se perdió gran parte del Magisterio Argentino, naufragando para siempre las escuelas normales anexas. El mismo caso se reproduciría con la proyectada fusión del Instituto del Profesorado Secundario. Si para algo sirve la experiencia, salvemos el error que tal medida implicaría.»

57. Fuera de nuestra casa, sin nuestros libros, ni apuntes, ni archivo, que en vísperas de un viaje dejamos encajonados en Córdoba. Por eso ha de disculparse las deficiencias de este trabajo.

58. Comprende cuatro años de estudios especializados en una o más materias subdivididas en diez departamentos: 1º ciencia de la educación y ciencias auxiliares; 2º filosofía; 3º francés; 4º inglés; 5º historia e instrucción y moral cívica; 6º geografía y geología; 7º matemáticas; 8º física; 9º química y mineralogía; 10º ciencias biológicas.

El curso de ciencias de la educación y sus ciencias auxiliares (fundamentos de la pedagogía, anatomía y fisiología del sistema nervioso y de los sentidos; psicología; crítica del conocimiento; lógica y metodología; ética; historia de la pedagogía; legislación escolar; pedagogía experimental; pedagogía teórica y práctica; observaciones y práctica de la enseñanza) es obligatorio para cada uno de los estudiantes: de las demás materias podrá elegir una o más que formarán su especialidad. Los estudiantes de filosofía no seguirán el curso general de ciencia de la educación en los dos primeros años, que importarían para ellos una repetición (arts. 2º y 4º del plan aprobado el 10 de febrero de 1913).

Para ingresar a los cursos ordinarios del instituto se exige el bachillerato, art. 58 del Reglamento Orgánico (10 de febrero de 1913) o el título de profesor normal (modificación de fecha 6 de abril de 1914, Expte. 1º 15).

Es sobre todo de ese punto de vista doctrinario que defendemos su mantenimiento.

Respecto a saber si su marcha actual, en cuanto resulta de la competencia, dedicación y espíritu de su personal directivo y docente, es o no es satisfactoria, no diremos que no nos interesa, pero sí que no lo hemos tomado, no debíamos tomarlo en cuenta aquí.

¿No es satisfactoria? Tómese por quien corresponda las medidas necesarias.

¿Lo es? Tanto mejor.

¿Caben mejoras? Introdúzcanse en cuanto se pueda.

Debimos decir lo que nos parece ser la verdad y la hemos dicho sin averiguar si complacemos o desagradamos, y pensando en todo instante —huelga decirlo— que por sobre las conveniencias personales o del momento, debían estar las más respetables y permanentes de la instrucción pública.

Y tanto más sostenemos el referido instituto, cuanto que disposiciones, sobre puntos esenciales, contenidas en su reglamento orgánico, aumentan las muchas probabilidades de su eficacia.<sup>59</sup>

Su organización, plan de estudios, régimen docente, ¿son los mejores que hoy puede tenerse?

No lo creemos y por eso proponemos reformas que pueden introducirse paulatinamente sin producir perturbaciones a su desenvolvimiento regular.<sup>60</sup>

Las más importantes van indicadas en el proyecto de resolución con que se termina este trabajo: son las numeradas 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup>, 6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup>.

No vamos a fundarlas aquí extensamente, porque no es necesario y alargáramos demasiado esta exposición.

Hemos de considerarlas en un trabajo especial que preparamos sobre escuelas normales, fuera de que las hemos fundado ya en diferentes ocasiones, con especial referencia a esos institutos.

Las de carácter personal no corresponde discutir las aquí.

Solo diremos algo de las numeradas 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> y 8<sup>a</sup>. Las demás o no necesitan comentarios o han sido hechos en el curso de esta exposición:

La primera es: separación de los estudios científicos de la especialidad elegida, que serían previos, y de los pedagógicos, los cuales deberán hacerse en los últimos años.

Hay inscriptos en primer año 80 alumnos; 23 en segundo; 17 en tercero y 21 en cuarto. Del total de 141 son varones 95 y mujeres 46. Hay un curso (2<sup>o</sup> año) de diplomados universitarios que completan los estudios pedagógicos con 21 inscriptos (20 varones y una mujer). En total 162 alumnos.

Tiene actualmente 32 profesores, incluyendo al director que dicta pedagogía. Se dividen así: matemáticas cuatro, química y física seis, ciencias biológicas cinco, geometría, mineralogía y geología cuatro, historia, moral e instrucción cívica y economía política cinco, francés dos, inglés y literatura inglesa tres, filosofía, psicología y pedagogía tres.

De los profesores son dieciséis argentinos, doce alemanes, tres franceses y un español.

59. Por ejemplo, los deberes y derechos conferidos a la dirección y que al dejarle la libertad para proceder, acrecientan su responsabilidad y crean los estímulos consiguientes; las relativas a la provisión de las cátedras sobre la base de temas con candidatos propuestos por el Consejo de profesores (los directores de los departamentos), del que forman parte el rector, que lo preside y el vice, teniendo el rector el derecho del veto dentro de prudentes limitaciones; las referentes a becados de las provincias, a la forma de la enseñanza de la práctica pedagógica y la crítica, etcétera.

60. En todo caso, si se persistiera en la fusión de establecimientos, no sería con la Facultad de Letras u otra universitaria la que pudiera admitirse; pero sí la hallaríamos viable con la Escuela Normal cuyo curso de profesorado cabe organizar en tal forma que provea a la vez los profesores para las escuelas de maestros y para la enseñanza secundaria.

He aquí algunas de las razones en que fundamos este cambio, al cual atribuimos una influencia decisiva:

a) Concentrada la atención del candidato en las materias que van a constituir su especialidad, podrá estudiarlas a fondo dentro de la extensión conveniente y en tal forma que lo aprendido lo sea con plena inteligencia y de modo que no se olvide, estableciéndose entre las distintas partes correlaciones que aclaran y afirman el conocimiento.

La multiplicidad de materias que se deben estudiar cada día es funesta por eso. El estudiante intenta preparar una lección y empieza a trabajar. Cuando el cerebro está en marcha, la relación entre las ideas establecidas, el interés despierto y la digestión mental, permítase decirlo así, va a efectuarse bien, determinando una fácil asimilación, el reloj advierte que falta tiempo, que es menester preparar la otra o las otras materias, reunir los elementos para la clase práctica que se debe dar en el mismo día, sobre asunto distinto, hacer el bosquejo u ordenar los apuntes para la crítica de la lección presenciada antes.

Y nadie ignora cómo basta para ocupar todo el tiempo y la atención del estudiante el preparar sus clases prácticas, que va a dar teniendo por testigos y por jueces a los niños y adolescentes alumnos y a sus propios condiscípulos.

Pero el tiempo no alcanza, y entonces, o prepara mal sus lecciones de las ramas científicas o pedagógicas o las lecciones prácticas.

Esto es lo que ocurre en las escuelas normales y ello explica, en parte, por qué egresan los maestros, unas veces sabiendo métodos pero ignorando la materia o a la inversa, o siendo deficientes en ambos sentidos.

Y eso explica también el concepto generalizado en contra del saber científico de los normalistas, sintetizado en la expresiva frase de un profesor norteamericano: *You are an excellent teacher of things that are not so.*<sup>61</sup>

Mal observado el fenómeno o su causa, en la última reforma de las escuelas normales se disminuyó la pedagogía y se aumentó la ciencia en lugar de distribuir las cosas racionalmente.

Déjese, pues, al alumno-profesor el tiempo necesario para estudiar con mayor continuidad, sin subdividir y dispersar su atención; que pueda entregarse con calma a todas las observaciones, investigaciones, experiencias, manipulaciones, consultas en la biblioteca, ejercicios de aplicación, etc., necesarios para preparar bien sus lecciones, monografías, trabajos prácticos diversos, y de modo que reúna y ordene a la vez los elementos de saber y de consulta que le servirán como precioso caudal para más tarde, fuera de que así adquirirá la habilidad y el hábito de hacerlo bien, bajo la dirección de sus profesores.

b) Los estudios de pedagogía y ciencias afines serán emprendidos con tanto mayor empeño y por lo tanto con mayor aprovechamiento cuanto más se halle el estudiante en aptitud de comprender la gravedad y trascendencia de la tarea, verdadera misión a que como educador va a consagrarse. Si se retarda ese estudio se tendrá una doble ventaja.

Es la primera, que tendrá el alumno más aptitud mental, más conciencia, como efecto de la instrucción recibida y de su edad mayor. Es la segunda, que el

61. «Es usted un excelente maestro de cosas que no son así». Citado por Stratton D. BROOKS en *The Fourth Yearbook of the Nacional Society for the Scientific Study of Education*, p. 35.

aprendizaje de los métodos será tanto mejor hecho cuanto mayor sea el conocimiento que ya se tenga de la ciencia cuyo método de transmisión se estudia. No deben hacerse, entonces, simultáneamente.

Y no es necesario insistir, porque surge de lo dicho más arriba, cuánto ganará en conciencia y eficacia la práctica pedagógica hecha cuando el estudiante no tenga sobre sí la pesadilla de la preparación científica incompleta.

No sufrirán tampoco las consecuencias los alumnos del colegio con quienes ensaye el alumno-profesor sus incompletas aptitudes.

Más podríamos argüir en pro de nuestra tesis, pero sería demasiado.

Pasemos a la segunda reforma (párrafo 3º de nuestro proyecto de resolución), relacionada con otra más (párrafo 8º).

El profesor debe serlo, no de una sola, sino de varias materias afines.<sup>62</sup>

Una división en pocos grupos semejante a la propuesta por el inspector general doctor Juan A. García y a la cual hemos hecho ya referencia (p. 106 nota 33) será buena.

Algo análogo propusimos nosotros mismos en 1902. Tres años más de estudios especiales, hechos por el maestro normal bastarán, en rigor, para preparar al profesor normal o secundario.

Desaparecerán así los inconvenientes de la excesiva especialización en cuanto da lugar a que cada profesor atribuya exagerada extensión o importancia a su rama, importando un recargo contraproducente para el alumno, con repeticiones innecesarias. Se ganará en tiempo, se establecerá mejor la correlación de los estudios, con su influencia en la unidad del conocimiento y en la disciplina mental. Los fines especialmente educativos de la enseñanza secundaria serán mejor alcanzados. Por otra parte, se disminuirá considerablemente el número de profesores en cada establecimiento, que tendrá los suyos propios con todas las ventajas que ello traerá consigo, corrigiéndose lo que hoy resulta con el sistema de cátedras tomadas como ayudas de costas y, en el mejor de los casos, repartidas en diversos institutos.<sup>63</sup>

Vinculados a un solo establecimiento, en el cual permanecerán varias horas al día, será fácil la unidad de acción de todos ellos y el rector, con todas las consecuencias de orden intelectual y moral que se adivinan, por el mayor conocimiento que se tendrá de cada alumno. La clasificación y la promoción serán, además, hechas con mayor justicia.

Física, higiénicamente, se ganará también, pues podrán limitarse las tareas, evitándose la repetición de trabajos, acortando los horarios y dando, en los cursos superiores sobre todo, mayor tiempo para la autopreparación del estudiante.

Los horarios de los profesores se arreglarán sin los tropiezos hoy inevitables; las faltas de asistencia y puntualidad serán menores.

El gobierno, la inspección, la dirección técnica superiores, se encontrarán facilitados por el menor número de profesores que habrá en la República.

62. En Estados Unidos la media es tres materias por cada profesor. Véase BROOKS, S.D., *The Fourth Year-book*, op. cit., p. 59.

63. En el Instituto Nacional fundado y dirigido por nosotros desde 1890 a 1898 implantamos ese sistema con excelentes resultados.

Y, a pesar de la mucho mayor retribución que recibirá cada uno hasta hacerle posible la consagración exclusiva a la enseñanza, el Estado gastará menos.

Vale decir que *con el régimen que proponemos se tendría, por fin, educación secundaria infinitamente mejorada, realizando a la vez apreciable economía de recursos.*

¡Lástima grande, se dirá, que no sea verdad tanta belleza!

Eppur...

*Un hombre en el gobierno supremo que quiera hacerlo y en pocos años la evolución se habrá producido sin violencias y sin atentar contra ningún derecho legítimo.*

Entretanto afirmamos: que si contásemos en el extranjero cómo tenemos organizada nuestra enseñanza secundaria y normal en lo que se refiere al número de profesores y de horas de clase de cada uno, en cada establecimiento, se preguntarían si somos de veras un país de gente cuerda y si hubo en verdad inteligencia y patriotismo en nuestros poderes públicos que han creado y consentido tan absurda organización, de la cual tenemos tal vez la exclusividad en el mundo entero.

¡Triste privilegio!

Ni siquiera podría decirse sin injusticia: *¡Cosas de South America!* porque, según nuestros informes, ese régimen estupendo no lo tienen nuestros vecinos de Uruguay, ni Brasil, ni Chile, ni Bolivia.

## Post scriptum

Conviene mostrar con algunos ejemplos concretos la trascendencia de la reforma que propiciamos en lo que respecta al régimen docente. Tomaremos varios colegios desde los más hasta los menos concurridos. Los datos que presentamos a continuación corresponden a septiembre último (1914).

El Colegio «Mariano Moreno» de esta Capital, con 1.322 alumnos inscriptos, tiene 132 profesores con una sola cátedra, 27 con 2, 7 con 3 y 3 con 4. Dictan, como promedio general, 19 clases mensuales, de 45 minutos, o si se quiere, alrededor de cuatro clases por semana y por cátedra.

Son, en total, 219 cátedras a cargo –y esto es lo enorme– *de 169 personas distintas.*

¿Puede obtenerse, en tales condiciones, las ventajas a que hicimos referencia al final de nuestra precedente exposición?

¿Cabe esperar que el rector y el vice, por sanos y fuertes, contraídos y hasta abnegados que sean, desempeñen con toda eficacia sus funciones principales, vigilando de cerca el trabajo de tantos profesores, auxiliando con sus indicaciones a los que las necesitan (¿cuántos no las necesitan?), corrigiendo, alentando, vinculando la tarea de unos y otros; ocupándose también directamente de los alumnos, de sus progresos intelectuales como de su conducta moral, etc., y atendiendo a la vez sus múltiples tareas administrativas, las relaciones con los padres y sus propias cátedras (dos tiene el rector con 36 clases y otras dos el vice con 33)?

¿Se conocen siquiera entre sí, de vista, los profesores?

¡Hogar común! ¡Comunes ideales! ¡Solidaridad!

¡Bellas palabras...!

Ahora bien; tomando como base el mismo horario y atribuyendo a cada profesor un promedio de 18 clases (poco más de 14 horas) por semana, necesitaríamos 54 profesores en vez de 169.

Estos 169 cuestan hoy más de 38.000 pesos mensuales. Pagándoles, término medio,<sup>64</sup> 600 pesos a cada uno, los 54 profesores representarían 32.400 pesos, esto es, una economía de cerca de 70.000 pesos anuales.

Véase en el siguiente cuadro lo que ocurriría aplicando el sistema a colegios de distinta importancia, por el número de los alumnos. Suponemos el mismo número de clases y el mismo sueldo, 600 pesos, en Buenos Aires como en Jujuy.

	Alumnos	Catedráticos actuales	Profesores necesarios	Cuestan \$	Costarían \$
Mariano Moreno (C.F.)	1.322	169	54	456.840	388.800
Rivadavia (C. F.)	593	92	26	195.120	187.200
Tucumán	326	48	12	101.400	86.400
Dolores (Buenos Aires)	126	33	9	69.720	64.800
Jujuy	52	24	8	58.920	57.600
	2.419	366	109	882.000	784.800

En solo un grupito de cinco colegios (y suman alrededor de *cien* los establecimientos secundarios y normales, sin contar los especiales) se economizaría ya cerca de 100.000 pesos anuales. Pero admitimos que no se economicen sino que se inviertan todos en los profesores. Lo esencial es la reducción del número de estos en cada establecimiento con todas las ventajas técnicas, morales, higiénicas, etc., que ya expusimos.

Claro es que la reforma no podría aplicarse completa de un año para otro. Habría que hacerlo paulatinamente; pero urge dictar la ley que asegure esta conquista indispensable.

¿Hay algún argumento que oponer a este proyecto?

Sí: que se disminuiría en *más de dos terceras* partes el número de personas distintas que se debe emplear, es decir, de amigos y recomendados a quienes favorecer; discúlpese la vulgaridad de repetirlo.

Y ese argumento es formidable.

Lo es tanto, que pensando en él nos preguntamos si hemos hecho bien al emplear nuestro tiempo en la redacción de todo este trabajo.

De acuerdo con todo lo que precede propongo el siguiente:

64. No podemos entrar aquí en detalles de organización. Solo indicaremos que los profesores principiantes podrían ganar menos aumentándose sucesivamente los sueldos de acuerdo con una escala preestablecida.

## PROYECTO DE RESOLUCIÓN

Considerando:

1º Que la enseñanza secundaria tiene por objeto la cultura integral y, esencialmente, la formación moral del «hombre» y del «ciudadano».

2º Que a ese efecto es condición fundamental la existencia de un profesorado no solo instruido en su especialidad y técnicamente, sino profundamente penetrado de la naturaleza y trascendencia de su misión y con las aptitudes morales y los estímulos necesarios para consagrarse a ella con eficacia.

3º Que las condiciones técnicas y morales del profesor-educador, si en mucho dependen del método, solidez y conciencia con que haga sus estudios, son principalmente el resultado del ambiente reinante en el instituto dentro del cual se forme.

4º Que ese ambiente especialísimo difícilmente puede hallarse en las universidades del país o del extranjero, tal cual hoy se hallan generalmente organizadas, porque se opone a ella la distinta finalidad de sus estudios y, por lo mismo, sus planes, programas, horarios, régimen docente y disciplinario, etcétera.

La Comisión Directiva de la Asociación Nacional del Profesorado

Opina:

1º Los profesores de enseñanza secundaria deben prepararse, de preferencia, en institutos especiales destinados a ese fin.

2º En dichos institutos deben separarse los estudios de la especialidad elegida, que serán previos, de los estudios técnicos, debiendo ser, por lo menos el último curso, esencialmente profesional y de práctica pedagógica.

3º Debe fijarse prudentemente el número de especialidades distintas de manera que cada graduado lo sea, no en una sola materia, sino en dos o más afines.

4º Los estudios teóricos de pedagogía y materias afines serán de preferencia comunes a todas las secciones, sin perjuicio de los estudios de metodología especial que necesiten efectuar por separado las secciones respectivas.

5º Debe ser obligatorio para todos el dominio de un idioma extranjero.

6º El personal docente del instituto se constituirá, como regla, con profesores que a la preparación especial en la materia respectiva, reúnan aptitudes pedagógicas notorias. En igualdad de condiciones deberá preferirse a los profesores argentinos.

7º El instituto deberá tener cursos de perfeccionamiento destinados a formar profesores superiores para el mismo y comprenderá, aparte de los estudios especiales de las respectivas materias generales, una sección destinada a formar profesores de pedagogía y ciencias afines.

8º En el colegio nacional que el instituto deberá tener anexado para la práctica pedagógica se sustituirá el sistema docente actual de cátedras aisladas por el de profesores del establecimiento, que atienda cada uno un grupo de materias afines, hasta completar 15 a 20 horas semanales de trabajo.

9º Es indispensable y urgente la sanción de una ley que asegure al profesor diplomado la colocación inmediata, la estabilidad, el ascenso, la retribución suficiente y la jubilación oportuna.



En consecuencia:

El actual Instituto Nacional del Profesorado Secundario debe continuar funcionando con independencia de toda otra institución, sin perjuicio de que se introduzcan en su organización general, plan de estudios, personal docente, etc., las modificaciones que sean necesarias, previo un estudio prolijo hecho por personas autorizadas por su independencia, preparación y experiencia.

PABLO A. PIZZURNO  
3 de octubre de 1914

### **NOTA DE LA COMISIÓN**

Cerrado el debate a que se refiere este trabajo y estudiados los diferentes proyectos de resolución, la Junta Directiva de la Asociación Nacional del Profesorado resolvió declarar, por 9 votos contra 7, que no consideraba oportuna la fusión del Instituto Nacional del Profesorado Secundario y la Facultad de Filosofía y Letras. A su vez, un diputado nacional que tenía preparado un proyecto de fusión para someterlo a la Cámara, desistió de presentarlo después de conocer la exposición del señor Pizzurno, evitándose, así, lo que a juicio de este hubiera sido un gran error.

# Un maestro: Ricardo Monner Sans

Discurso para un homenaje a este maestro

*24 de abril de 1930*

## TEMARIO

Verdadero concepto de la función docente. - Enseñanza de la literatura. - Deportes espirituales. - El culto de la belleza. - La sinceridad y el don de la simpatía como secretos de éxito en el educador.

LA PROPIA PERSONAL EXPERIENCIA DE LOS HOMBRES que observan atentamente los fenómenos sociales, agregada a la más valedera representada por la historia de todos los tiempos, ha producido el convencimiento de que ideales aparentemente fáciles de realizar demandan un tiempo indeterminado que suele exceder en mucho al que prefijaron nuestras ilusiones. Y es fortuna haber llegado a tal convicción. De lo contrario fuera cosa de desesperar o decirse, resignados, con los brazos caídos:

–Bueno, ¿qué le hemos de hacer? ¡Sea lo que Dios quiera!

Y nos abandonaríamos a la rutina que rehúye las dificultades y el trabajo de pensar.

Voy a justificar estas aseveraciones.

Acordado ya con la digna institución cultural<sup>65</sup> organizadora del homenaje que se tributó, hace poco, a la memoria de Ricardo Monner Sans, que fuera yo quien esbozase su figura como educador, lo primero que ocurrió a mi espíritu fue este pensamiento:

–Era un maestro de excepción, de esos que deben servir de modelo a cuantos consagran su vida a la enseñanza.

Y a la vez pensé:

–Pero es que todos debieran parecerse si aquella ha de realizar su fin principal. ¿Por qué, entonces, siguen contándose como seres de excepción los profesos-

65. «Asociación Clorinda Matto de Turner», que fundó y preside la señorita Adelia Di Carlo.

res de su tipo? ¿Es, acaso porque no se conocen bien, todavía, los fines que se deben perseguir en la educación del niño y del adolescente y lo que ello demanda de los profesores?

¿Fueron erróneas las orientaciones señaladas en todas las épocas como fundamentales por filósofos, estadistas y grandes educadores? ¿O fueron buenas para entonces y los nuevos tiempos y las nuevas exigencias de la vida implican cambios de dirección fundamentales también?

No cabe en un estudio de homenaje personal contestar in extenso y de manera convincente, documentada, a tales preguntas; pero sí podemos expresar en pocas palabras categóricas nuestra creencia en cuanto interesa decir para poner de relieve las características de Monner Sans, con lo cual recordaremos, de hecho, *cuál debe ser el verdadero concepto de la función docente*.

El fin de la educación ayer y hoy fue y es siempre el mismo. Se traduce sintéticamente en la fórmula: «preparar para la vida», fórmula clásica inobjetable, si se la interpreta debidamente, y que solo por espíritu de novelería puede repudiarse.

Es lógico que debe prepararse para una vida tal como se presenta para la época en que ha de actuar el educando, y este considerado, no como individuo aislado, sino como célula del organismo social. Extendiendo el concepto, como parte integrante también, aunque ínfima, del conjunto humanidad.

Y la vida es trabajo, lucha, interdependencia, cooperación, etcétera.

Para vencer en ella se requiere un mínimo de aptitudes diversas y armonizadas: físicas, intelectuales, morales; salud completa, del cuerpo y del alma; capacidad para «hacer» dirigidos por una inteligencia con luz suficiente para ver el camino e impulsados por firme voluntad; esta, movida, a su vez, por el sentimiento arraigado del deber y el de la responsabilidad. Y coronando el conjunto, como una suave capa envolvente que vincula y protege contra los roces desagradables, el amor a lo bello, o sea la cultura estética que enriquece y endulza la vida y facilita la perseverancia en la acción.

No me desvío. Con estas palabras continúo, en verdad, diseñando la armoniosa figura del maestro, identificada con el concepto pedagógico esbozado.

Tal concepto, que a fuer de repetido resulta trivial para muchos, se halla, empero, muy lejos, muy lejos, de ser tenido prácticamente en cuenta.

De ahí la protesta universal contra la deficiente influencia de la escuela, la demanda de reformas, el brotar desconcertante de tantos métodos «nuevos» que, bautizados con el nombre de sus «descubridores» a veces sinceros, o de los lugares en que se ensayan, traen conmovidos, no a la pedagogía de los grandes maestros de todos los tiempos desde Sócrates y aun antes, pero sí a muchos pedagogos de la actualidad. Estos, ignorando la historia de la educación, desconociendo, a menudo, o simulando desconocer lo que se ha realizado o se realiza, sin jactancia, alrededor de ellos mismos, se convierten en voceros inocentes o en usufructuarios audaces de la buena nueva, una buena nueva que no aporta absolutamente la menor novedad de ningún punto de vista fundamental. Eso cuando no implica un paso atrás con relación a las conquistas definitivas y seculares, como ocurre, por ejemplo, con ciertas doctrinas y prácticas relacionadas con el respeto a la personalidad del niño o con la necesidad de hacer agradable el estudio, pero sin suprimir cierto grado de fatiga necesaria para habituar al esfuerzo sano e inevitable en la vida. Y como la mayoría

de los maestros y profesores no se encuentran colocados –y no por su culpa– en la situación requerida, ni reciben los estímulos necesarios para actuar con eficacia plena, ni ocupan siempre expertos empeñosos el puente de mando para orientar en la recta vía, continúan siendo «enseñadores» que siguen rutinariamente la letra de programas escritos, buenos o malos, para responder, no a las normas que surgen del conocimiento de la psicología del niño y del adolescente y de las necesidades del hombre y de la sociedad, sino para contestar palabras en el examen o dar satisfacción a las exigencias ocasionales de un superior jerárquico no siempre mejor orientado que el docente a quien debe fiscalizar o dirigir.

Y es que la instrucción pública a cargo del Estado –hecho inevitable por ahora– no puede considerarse cosa aislada ni, en consecuencia, sustraída a la acción de los diversos factores que influyen en el progreso, el estancamiento o la decadencia de los pueblos.

Aquellos que en un momento dado son capaces de resistir a la influencia deletérea del ambiente general constituyen, dentro de lo que debiera ser lo normal, verdaderos casos de excepción. Es lo que acontece con Monner Sans y con tantos otros como él que, por suerte, existen y honran al profesorado nacional.

Por lo mismo, vuelvo a lo que dije al comenzar. En los días de crisis de retroceso, en vez de inclinar, como vencidos, la frente, levantémosla; fijemos la mirada en estos modelos, mantengamos encendido el mayor número posible de focos luminosos y prosigamos pacientemente y con fe la marcha a través de los obstáculos. Ya llegaremos. Y si no llegamos nosotros mismos, alguien vendrá detrás siguiendo nuestros pasos y proseguirá luego hasta alcanzar la meta o aproximarse mucho a ella. ¿Qué remedio...? No de otro modo que dando tumbos se hace casi siempre el progreso. En ello está la fuerza y el estímulo. ¡Con qué placer se ostentan las cicatrices producidas en la lucha contra la maldad o la ignorancia!

Y concretemos.

Monner Sans, catedrático de castellano y de literatura, sabía muy bien que era al mismo tiempo educador con «carga de almas», con la obligación moral ineludible de velar tanto o más, más que por la instrucción concreta del discípulo en su asignatura, por su formación espiritual, la afirmación del carácter, el cultivo de los hábitos que constituyen la educación integral, armónica; el eterno *mens sana in corpore sano* que ojalá nunca olvidáramos. Todo docente, absolutamente todo docente, sin excepción alguna, sea cual fuese la disciplina que atienda, teórica o práctica, científica o arte manual, perdónese el deliberado detalle, debiera comprenderlo así, *sentirlo* así y considerarse colaborador solidario con todos sus colegas en tan noble función. Y en la otra también, implícitamente comprendida y no menos importante: la de sembrar la «inquietud» en las almas y lo que el autor del *Emilio* denomina sencillamente el «apetito» por seguir aprendiendo y la aptitud para readquirir y acrecer por sí solo las nociones olvidadas, olvido inevitable y que no tiene importancia mayor si tal capacidad y aquella inquietud fueron cultivadas en las aulas.

¡Cómo vuelve a nuestra memoria el recuerdo de un capítulo de [Joshua Girling] Fitch intitulado «Utilidad de los conocimientos olvidados» y que leímos y comentamos en la Escuela Normal hace apenas medio siglo, exactamente en 1880! Y el otro concepto paradójico adquirido en la misma época: «En materia de edu-

cación es necesario saber perder el tiempo». Por ello ha de entenderse el descuido del *quantum* de las nociones aprendidas en plazo fijo, para ahondar, en cambio, en las fundamentales, volviendo sobre ellas, insistiendo en todo ejercicio destinado a formar el criterio, fijar normas de conducta, poner sólidos cimientos a la construcción espiritual y moral que pretendemos levantar. Los hombres y los pueblos que no tienen un ideal en la vida están expuestos al fracaso, juguetes del egoísmo, de las pasiones o caprichos del momento o convertidos en rebaños, a merced de audaces explotadores de su debilidad o su irresolución.

No lo ignoraba, por cierto, Monner Sans, y bien sabía que debía tenerlo en cuenta como educador.

Reunía, pues, las cualidades que constituyen el profesor completo. Al dominio absoluto de la materia de su especialidad –esta misma injertada en el tronco robusto de una vasta cultura general– agregaba lo que ojalá todos tuvieran: el concepto preciso de la función docente, más la aptitud requerida para desempeñarla con el máximo de eficacia.

Sabía, entonces, mantenerse en el justo límite en lo que se refiere a la faz instructiva, las nociones abstractas, principios, reglas, claramente comprendidos y ordenados y de los cuales no se puede prescindir. Y hacía que el alumno llegase a ellos por el buen camino, gracias a lo cual no odiaba la gramática, ni la preceptiva literaria que aprendía casi como incidentalmente en contacto con las obras maestras de la literatura. Y estas no conocidas solo por referencias, sino leídas directamente, analizadas con atención, sentidas en lo íntimo; y también aprendiendo trozos principales de memoria para gozar de ellos mejor, hoy y mañana, en todo momento.

Quien así retenga trozos selectos, pletóricos de enseñanza y de bellezas, no se hallará nunca solo ni en la pampa desierta, ni aislado frente al mar, ni tendido bajo la fronda sin un libro al alcance de la mano. Siempre ha de sobrarle material escogido para nuevas construcciones mentales o para descanso y solaz del espíritu. ¡Cuántas veces en momentos de tristeza o de duda, el recuerdo de una estrofa o de una máxima sabia retempla el ánimo abatido o nos señala una actitud!

He ahí por qué eran fecundas y encantaban las lecciones de Monner Sans.

¡Con qué habilidad natural explotaba su conocimiento profundo y amoroso de los clásicos!

¡Cómo sabía escoger los capítulos o pasajes más adecuados para determinar la deducción de un principio o una regla necesarios! Y, sobre todo, ¡cómo sabía el sembrador de ideas, el iluminador de conciencias, el animador de voluntades, el inspirador de sentimientos delicados, el cultivador de la belleza, cómo sabía extraer provecho de todo para enriquecer el alma de los jóvenes y provocar en ella los más nobles estímulos!

Glosando refranes y proverbios, síntesis de la experiencia de siglos, ¡cómo hacía desprender reglas de conducta apoyadas en la moral y el buen sentido, la prudencia, la perseverancia, la discreción!

Recitando él mismo o leyendo, ¡qué puras emociones despertaba!

«¡Oh, Señor, Señor, no poder vivir cien años para leer, solo para leer, nada más que para leer!», cuenta que lo oyó exclamar uno de sus discípulos.<sup>66</sup>

66. El señor Aurelio Rizza.

Y por eso procuraba cultivar el amor a la lectura, convencido de que encontrarían en ello una gran fuente de felicidad.

¡Ojalá todos los profesores se empeñaran en ofrecer a nuestros jóvenes ese manantial de goces que es el amor por lo que llamaré deportes espirituales, de la lectura, la música, el canto, el dibujo, la pintura, las bellas artes manuales en general, para contrarrestar los excesos y reducir a justos límites la hoy casi exclusiva consagración a ciertos deportes físicos reñidos con la cultura y el buen gusto!

Parece inverosímil que aún sea menester insistir en la propaganda en pro de la lectura, de la buena lectura, inteligente; en la del uso, del *buen* uso, del libro; y más sorprende comprobar que, so pretexto de combatir la rutinaria enseñanza de memoria o «libresca», se haya llegado —y fueron técnicos oficiales los complicados en ello— a declarar la guerra al libro, el más precioso e imprescindible instrumento de autoeducación. Para los «renovadores» o «vanguardistas» que acaban de descubrir —¡a buena hora!— que la enseñanza ha de ser activa, etc., etc., suena a hueco aquella propaganda. Y sonríen con lástima protectora si oyen alguna vez que, dominados por el entusiasmo, entonamos un canto al libro que nutre y libera el espíritu, instruye y educa, corrige y mejora, acompaña y distrae, consuela y fortalece, vence al tiempo y al espacio, disipa sombras, renueva, resucita, orienta y fecunda el esfuerzo, facilita el triunfo, ennoblece la vida.

¿Que esto es exagerar...? Medítese sobre cada uno de esos verbos.

Basta; a otra cosa.

Monner Sans, en clase, no necesitaba preocuparse por la disciplina. Poseía, sin darse cuenta de ello, el gran secreto para que fuese inalterable: el interés que siempre emanaba de sus lecciones, manteniendo, así, la atención más espontánea. Y el respeto que por acto solo de presencia promovía.

Su contacto íntimo, continuo, con los clásicos, aparte de lo que ya traía de la cuna, lo había envuelto como quien dice en una pátina de virtudes tales que fluían de él y llenaban el ambiente. Su persona creaba ambiente.

Todo en él trasuntaba serenidad, equilibrio, dominio de sí, decoro, pulcritud, armonía, belleza espiritual, en fin. Y amor, amor a su misión y al bien.

Y eso se impone y se contagia.

Y ¡cómo armonizaba su alma con su aspecto exterior y con el traje que vestía!

Y con su lenguaje preciso, correcto, impecable y sencillo a la vez, sin rebuscamiento.

¡Cuán justificada su intransigencia con toda expresión fuera de tono!

También en ese rigor se apreciaba al maestro verdadero.

El lenguaje es el traje con que se visten ideas y sentimientos.

¿Cómo tolerar, entonces, el indecoro en la expresión, en el vestido del alma, si nos disgusta el desaseo, la incorrección en el cuerpo y en las ropas?

Él daba la insustituible lección del ejemplo en todo. Podía, por lo tanto, exaltar sin recelos, las virtudes. Los discípulos no hubieran nunca dicho *sotto voce*, ni pensado: «Y tú, ¿por qué no las practicas?».

Hasta en aquellas que algunos consideran como pequeñas virtudes, sin que tan pequeñas sean, daba el ejemplo. Por eso, recordando su estricta puntualidad, pudo decir el rector del Colegio Nacional, doctor Nielsen: «Monner Sans es el primero en todo».

Y ¡qué maestro de optimismo!

¡Qué risa y qué sonrisas tan sanas y aleccionadoras las tuyas!

¡Claro! Eran el reflejo natural de su conciencia tranquila y su alegría de vivir.

Con educadores así, completos, poco importa, en verdad, que sean deficientes los programas y reglamentos oficiales. Ya encontrarán ellos cómo obviar los inconvenientes para proteger los derechos espirituales de sus discípulos.

Imposible olvidar a Monner Sans si se tuvo trato con él.

Otro de nuestros más grandes maestros, el doctor Rodolfo Rivarola, ha dicho de aquel:

«Si pasa en la oscuridad un cuerpo opaco, nada sabréis de él. Si tiene luz, lo veréis pasar y la imagen quedará en vuestra pupila. Así se fue y pasó este, que tenía luz propia, y su memoria queda en nuestra retina como la imagen luminosa en nuestros ojos».

No resisto el deseo de reproducir los consejos que Monner Sans dedica a su hijo, porque son también los del maestro a sus discípulos y constituyen una bella síntesis de su personal contextura y de su enseñanza moral.

### *Tu castillo*

Piensa alto y siente hondo, no vivas a ras de tierra, y en montículo aireado levanta tu fortaleza.	Mas si entrar quiere en el fuerte cuanto noble el mundo encierra, haz que rechinen los gonces, que se extiendan las cadenas,	porque, si a reñir llegares con la turba que te cerca, sean tus mandobles, tajos, tus tajos, heridas fieras.
Asienta bien sus murallas, sus torres y sus almenas, barbacanas y garitas sobre tu honrada conciencia.	que quede el puente tendido para que cruzarlo pueda: que al fin es noble, quien nobles en su castillo aposenta.	Ya comprendes que tus armas han de ser la <i>verdad</i> austera, la <i>fe</i> que mueve montañas, el <i>amor</i> que nos eleva.
Sus fosos y contrafosos ahonda con mano diestra, para que sirvan de tumba a patrañas y a quimeras.	En tu castillo ideal no has de vivir, que por fuerza habrás de bajar al llano do tanta maldad se asienta.	la <i>lógica</i> que inflexible acerando va la idea, y la <i>hidalguía</i> que el alma al trono de Dios acerca.
Avizora de lo alto, cuanto te venga de afuera, y alza el puente levadizo a socialiñas aviesas.	Entonces toma tu escudo, embraza bien tu rodela, ponte peto y espaldar, férreo casco y gran cimera;	Si así fuere tu castillo si tus armas son aquestas, no temas a los malvados, a los felones no temas.

Debo concluir aun cuando mucho más podría decirse del maestro.

Existía entre sus escritos y su persona física y espiritual una armonía perfecta, quiero decir, una estrecha unidad: la unidad que es atributo siempre de los sinceros. Y esa, la sinceridad, es la gran virtud que constituyó la fuerza de Monner Sans.

En sus versos volcó su alma, sin artificios, con espontaneidad, dejando cantar al corazón y a la conciencia; de ahí su verdad y, por ende, su belleza conmovedora que no hallaremos nunca, me parece, en los pretendidos artistas de la «nueva sensibilidad».

Por eso, como educador —y ¿qué poeta verdadero no lo es?—, como educador hizo lo mismo, acaso no por acto deliberado de voluntad, sino como la cosa más natural del mundo: dio a la juventud su alma, realización de la eterna trilogía: Verdad, Bondad, Belleza. La juventud vio, comprendió, sintió, en esa alma, el alma de un sincero. La sinceridad se impone siempre, y se respeta. Hasta en el error.

He ahí el principal secreto del prestigio y de la influencia de Monner Sans como educador. También obtienen ambas cosas maestros de aspecto exterior más o menos rígido y, aunque bondadosos, poco expansivos; pero nunca en tal grado. Cuando se agregan las otras cualidades se va lejos en la conquista de las almas.

Monner Sans tenía el gran don, el don de simpatía.

No olvidaré así nomás una escena en la que fui parte hace pocos años. Hacía mucho que no lo veía, cuando fui invitado a un acto público organizado en su honor, y con motivo de su retiro de la cátedra, por la digna directora de la Escuela Normal de Belgrano y noble escritora, señorita Enriqueta Lucero. Después de varios números del programa, entre ellos algunos discursos merecidamente aplaudidos, debió hablar Monner Sans. Todo fue ponerse él de pie, avanzando, y estallar un aplauso muy distinto de los demás. Alumnas, maestras, profesoras, durante la prolongada ovación, tanto como a él se miraban entre sí, sonrientes, encantadas, felices, como diciéndose:

—¡Mírenlo! ¡Ahí está él! ¡Véanlo, qué hermoso! ¡Maestro querido! —Y él sonreía sin saber qué hacer, conmovido. Y yo, a pesar de mi larga experiencia en la vida escolar, sentí lo que rarísima vez había sentido así, en presencia de tanta justicia y de tanto amor. Sentí lo que aún siento al recordarlo y de lo que me acuso. Sentí envidia, mucha envidia y, sin poderme contener, me levanté y lo abracé más conmovido que él mismo. Desde entonces, no sé por qué, me pareció estimarlo más que nunca y que ese espectáculo era un estímulo más en mi vida.

He contado en uno de mis libros para los niños un episodio de Sarmiento que voy a permitirme recordar otra vez por lo oportuno.

Entre los números con que fue celebrado en Buenos Aires el centenario [del natalicio] de Rivadavia figuró un desfile de escolares.

Sarmiento lo presenciaba desde un balcón. Habían pasado ya varios millares de niños, cuando el sobrino del gran anciano, que lo acompañaba, notó que de sus ojos brotaban lágrimas que en vano pretendía contener. Siguió contemplando el desfile y llorando silenciosamente.

De pronto, no pudiendo ya resistir, exclamó:

—¡Vamos! Lo siento mucho, pero ivámonos!

—¿Qué le sucede? —interrogó con afecto su sobrino.

—¡Nada, no es nada! ¿Me creerán digno, cuando muera, de una manifestación infantil tan hermosa como esta?

Y bien; lo que Sarmiento experimentó en su grandeza, ¿qué extraño que otros lo sientan en su pequeñez?

Los hombres capaces de provocar esos estados espirituales son de excepción y deben presentarse como modelos a la juventud.

Ese fue el caso del educador Ricardo Monner Sans, cuyo ejemplo sirvió de estímulo no solo a jóvenes, sino a hombres de cabeza blanca como la suya.

Y yo creo pagar una deuda de gratitud rindiéndole, con esta confesión pública de mi debilidad, el homenaje más sincero.



# Conferencias anuales del personal directivo y docente, secundario, normal y especial

Correspondencia entre el señor Pizzurno y Juan Eugenio Serú,  
ministro de Educación durante la presidencia de Roca

*Octubre de 1901*

## **TEMARIO**

Deficiencias del profesorado. - Condiciones en que trabajan.

Buenos Aires, 25 de octubre de 1901

SEÑOR MINISTRO:

Las grandes deficiencias de que adolece la enseñanza nacional se deben, lo sabe V.E., más que a la imperfección e inestabilidad de los planes y programas de estudios, a las condiciones en que trabaja el personal directivo y docente; y digo así, un poco vagamente, a las condiciones en que trabaja, porque entiendo referirme no tan solo a la competencia, sino a otros hechos, principalmente a la falta de direcciones superiores, de instrucciones precisas que determinen claramente el carácter y la extensión que debe darse a los estudios según la naturaleza del instituto y el alcance de las disposiciones reglamentarias, generales o especiales, cuya acertada o errónea interpretación puede influir mucho en los resultados de la enseñanza; a la carencia de estímulo para el personal docente, removido de continuo, e incitado, por lo mismo, a no dedicarse con mayor empeño al cumplimiento de una difícil tarea inherente a un puesto que ocupa más o menos transitoriamente; a la escasez, y a veces hasta falta completa, de medios materiales necesarios para la enseñanza, locales adecuados, aparatos, ilustraciones, útiles de distinto género, etcétera.

Todas esas causas se influyen recíprocamente y sus efectos perniciosos se suman, produciendo la actual situación, resultado de errores y descuidos acumulados, no de ayer sino desde muchos años atrás, desde que se empezaron a sembrar colegios nacionales y escuelas normales a granel, antes de tener los medios

materiales, ni el personal docente requerido, ni bien estudiada la organización que convenía dar, en nuestro país, a las distintas clases de institutos de enseñanza.

No cabe echar sobre nadie en particular la responsabilidad de tal estado de cosas: a todos nos toca una parte, grande o pequeña.

V.E. se ha propuesto mejorar, prudente pero incesantemente, esta situación, empezando por donde es, sin duda, esencial y decisivo; por el personal docente, en la convicción de que toda reforma que no repose sobre la base de un profesorado idóneo y empeñoso, será ilusoria. Convencido también de ello y alentado con la aprobación anticipada de V.E., tengo el honor de presentar el adjunto proyecto de decreto estableciendo conferencias periódicas generales para el personal de los institutos nacionales, proyecto que forma parte de la serie de medidas que, como lo piensa el señor Ministro, será necesario adoptar sucesivamente, con análogo propósito.

Permítame V.E. dejar breve constancia escrita de esos propósitos y de sus fundamentos y antecedentes.

No habiendo tenido, ni teniendo todavía el país, institución alguna destinada a preparar profesores de enseñanza secundaria y normal, el personal para esa enseñanza se recluta indistintamente de entre los normalistas, los abogados, médicos, ingenieros, que salen de nuestras escuelas normales y de nuestras universidades y también de entre cualesquiera otras personas a las cuales se considere, por alguna razón, suficientemente instruidas para atender una clase o dirigir un establecimiento de educación.<sup>67</sup>

Todos, sin duda, personas ilustradas, no pocos con ilustración verdaderamente superior y con cualidades de carácter apreciabilísimas; pero muchos, sin embargo, con deficiencias profesionales notorias, no imputables a ellos mismos y tan explicables como se quiera, pero reales. Unos, entre ellos los maestros normales, con muy buenas aptitudes, generalmente, para enseñar con método; pero, a veces, con insuficiente instrucción para enseñar en los cursos superiores, secundarios o normales, ramas que han aprendido en la Escuela Normal con menor extensión que la que debían darle después como profesores del colegio. Otros, entre ellos los salidos de las facultades universitarias, con ilustración general y en algunas ramas especial, más vasta que la de los normalistas; pero en cambio, sin preparación pedagógica, sin conocer, a menudo, los mejores métodos y a veces sin lo primero; sin dominar tampoco, al iniciarse como profesores de un momento para otro, el programa que deben desarrollar, por tratarse de asignaturas que, como la gramática, la historia, la geografía, etc., no han estudiado ellos mismos

67. Total docentes en los establecimientos secundarios, normales y especiales (año 1901).

<b>Títulos profesionales</b>	Maestros provinciales	Maestros normales	Profesores normales	Títulos universitarios	Títulos extranjeros	Títulos especiales	Sin título	<b>Totales</b>
Colegios nacionales	3	47	79	207	18	3	152	509
Escuelas normales	1	148	191	66	187	8	137	738
Instructores especiales	22	6	22	54	5	6	58	173
	26	201	292	327	210	17	347	1.420

más que en el Colegio Nacional, cuando hicieron sus estudios preparatorios, sin volver sobre ellos en las facultades.

A menudo, los especiales y profundos conocimientos adquiridos, v.gr. por el ingeniero en matemáticas, por el médico en anatomía, fisiología e higiene, por el abogado en derecho político, resultan un motivo de fracaso en la enseñanza porque, olvidando cada uno de ellos en la clase las condiciones intelectuales y de preparación anterior del estudiante y el objeto y carácter de la instrucción secundaria y normal, pretenden enseñar lo que no está al alcance del niño, o dan, por lo mismo que saben tanto, un desarrollo excesivo quizás a lo que menos importa desarrollar, quedándose cortos en lo que corresponde estudiar con detalles mayores.

No necesito decir por cuál lado suelen pecar los que no son ni normalistas ni universitarios.

Los profesores de lenguas extranjeras excepcionalmente tienen título profesional. Son, por lo común, distinguidos caballeros franceses o ingleses que, por razón de su nacionalidad y cultura social, hablan y escriben su lengua y son nombrados para enseñarla.

Los profesores de ramas especiales como dibujo, ejercicios físicos y aun trabajo manual y música no son tampoco especialistas siempre, ni tienen las aptitudes pedagógicas necesarias.

Todo lo dicho no importa desconocer que exista gran número de personas, con o sin título profesional, que al aceptar la responsabilidad inherente al cargo de rectores o profesores de las ramas generales como de lenguas vivas o de asignaturas prácticas, lo han hecho con la conciencia de los deberes que el cargo impone y no han tardado en suplir, con el estudio, con la dedicación perseverante o con dotes naturales propias, la insuficiente instrucción en una rama determinada o la ignorancia de reglas pedagógicas importantes; y así no es de extrañar que haya normalistas que enseñen matemáticas, ciencias naturales, historia general, con más competencia que algún ingeniero, médico o abogado, o bien abogados, médicos e ingenieros y hasta personas sin título alguno, que tienen más disciplina, mayor orden, mejor método, en clase, que maestros normales con título.

Pero el hecho saltante es que, tomado en conjunto, el personal docente argentino, por las razones expuestas, por estar más o menos abandonado a sus propias inspiraciones, sometido a todas las contingencias que son conocidas, sin estímulos, resulta insuficientemente preparado, heterogéneo, procediendo al acaso, sin normas fijas ni en aquello en que la norma común para todos debe existir sin perjuicio de la autonomía del profesor como tal; a menudo, en una misma localidad, y hasta en un mismo establecimiento, más aun, en la misma rama de estudios, en secciones paralelas de un mismo curso, chocando abiertamente el carácter y la forma de la enseñanza de dos profesores, en materia en la que no caben diferencias sustanciales; o quizás, y lo he visto como inspector alguna vez, un mismo profesor de dos establecimientos, siguiendo en la misma rama dos métodos diferentes, uno malo y otro bueno, en cada uno de aquellos. ¿Por qué...? Porque acaso la opinión del director en uno era distinta de la del rector en el otro establecimiento. Y, naturalmente, se trabaja con poca fe, sin la dosis necesaria de entusiasmo, cumpliendo el profesor los deberes reglamentarios expresos, pero sin poner un poco de su alma en la enseñanza, sin darle esa

vida que inspira al alumno el amor al estudio y lo habitúa al trabajo en la escuela y fuera de ella.

Las consecuencias desastrosas de todo ello en el aprovechamiento de los estudios y en la disciplina mental y moral de los estudiantes son evidentes.

Y no he hablado más que de una faz de la cuestión; no me he ocupado más que de la instrucción que se da y de la manera de darla; nada he dicho de la otra faz principalísima.

La anarquía es igual o mayor en el régimen disciplinario, en la manera de aplicar los reglamentos, de apreciar y dirigir la conducta de los alumnos, cambiando el tratamiento de una hora a otra por el solo hecho de cambiar el profesor, hallando uno lícita tal actitud del alumno que otro encuentra censurable, estimulando este lo que el otro reprime y ello todos los días y en todas partes.

No necesito decir que si la oposición se halla dentro de un mismo establecimiento, con el mismo jefe, se produce mayor entre establecimiento y establecimiento, Escuela Normal y Colegio Nacional, con jefes distintos, en ocasiones con ideas radicales encontradas.

He ahí por qué, así como sucede, en lo que se refiere a la instrucción, que un profesor de idioma castellano, por ejemplo, pierde lastimosamente el tiempo todo el año enseñando definiciones y reglas de gramática que se define [como] el «arte de hablar y escribir correctamente y con propiedad», sin ejercitar a los alumnos en lo que más importa precisamente, en el arte de hablar y escribir, por medio de composiciones, dictados, lecturas y los múltiples ejercicios de lenguaje de eficacia comprobada, mientras otro profesor más atinado da a esto último toda la importancia, pero prescindiendo en absoluto o poco menos, del estudio teórico que en sus debidas proporciones es también necesario; y así como sucede que un profesor de matemáticas se consagra a enseñar y a pedir a los alumnos la enunciación de principios y de reglas y la demostración de teoremas, no mandando hacer más ejercicios prácticos, ni resolver más problemas de aplicación que los necesarios para ilustrar las reglas o los principios, de donde resulta que poco después del examen el alumno ha olvidado esto último y no es capaz de lo primero, mientras otro profesor insiste en los ejercicios prácticos más de lo necesario y omite razonamientos o demostraciones de gran valor como medio de cultura mental, así también ocurren cosas análogas en lo que respecta a la educación moral del estudiante.

Tal profesor prohíbe a los alumnos observar una conducta que juzga reñida con el respeto que debe el alumno al maestro y el joven al hombre formal, castiga severamente al que raya con su cortaplumas el banco, al que se apropia el deber hecho por otro, al que reincide en servir de apuntador al compañero, al que dice una mentira para justificar una ausencia o una lección no sabida, y lo castiga porque sabe que todas esas faltas repetidas y consentidas producen al perezoso, al embustero, al amigo del fraude, al indisciplinado y hasta al demagogo de mañana, mientras en la hora siguiente, otro profesor, de buena fe, no da importancia a estas «diabluras de muchachos» y hasta les tolera, a veces, verdaderas insolencias, so pretexto de que debe respetarse en el niño la responsabilidad del hombre futuro; teme herir su dignidad y hasta «violar los derechos» del estudiante, imponiéndole una norma de conducta, una medida disciplinaria severa, indispensable, haciendo así una confusión funesta, al olvidar que es precisamente a esa

represión severa a lo que en verdad tiene derecho el alumno, porque ella es la que ha de contribuir a formar de él un buen ciudadano, ilustrado y consciente de sus derechos, pero penetrado ante todo de sus deberes, y para eso lo envían sus padres y para eso lo recibe el Estado en las escuelas que sostiene.

Se impone entonces con la fuerza de la evidencia la necesidad de adoptar todas las medidas que tiendan a poner término a una situación semejante y a formar pronto profesores de enseñanza secundaria y normal con todas las condiciones requeridas, y a ese respecto V.E. he encontrado conveniente que esta Inspección General estudie el punto y prepare su solución sobre la base del proyecto que a grandes rasgos tuvo el honor de exponer al señor Ministro. Esta inspección, en cumplimiento de las instrucciones de V.E., está haciendo el estudio con todo el detenimiento que requiere y con el concurso de distinguidos profesores de nuestras facultades, rectores, directores y educacionistas, que por su saber y experiencia han de contribuir al mejor desempeño de la difícil e impostergable tarea.

Pero entre tanto importa hacer, sin pérdida de tiempo, cuanto tienda a mejorar lo existente, la organización de los estudios, los métodos de enseñanza, el régimen disciplinario; importa hacer cesar la anarquía que reina a ese respecto, levantar el espíritu, con razón decaído, del personal docente, establecer con precisión el criterio que a todos debe guiar en el desempeño de sus funciones, crear la solidaridad tan necesaria y que hoy no existe, contribuir así, con el concurso aunado de todos, a mejorar los resultados de nuestros institutos de enseñanza, tanto en lo que a la instrucción propiamente dicha se refiere, como en lo que se relaciona con la educación moral, la formación del carácter y de los hábitos de la juventud.

Y uno de los medios para obtenerlo es, como sabe V.E., la celebración de reuniones periódicas del personal, para cambiar ideas, buscar juntos la solución de dificultades comunes, transmitirse el resultado de los respectivos trabajos y observaciones, entenderse bien en los rumbos que deben seguirse para alcanzar el fin propuesto.

A cada rato se encuentran rectores o profesores que dirigen o enseñan mal, no porque les falte ilustración ni buena voluntad, sino porque les ha faltado quien les dijera oportunamente que la práctica o el método seguido por ellos, considerado bueno hasta ayer, se ha comprobado hoy que no lo es tanto o que es inferior a otro método u otra práctica que no se conocía cuando esos rectores y esos profesores hacían sus estudios.

Y es en las conferencias donde la oportunidad de mejorar se presenta, cuando se va a ellas no a pronunciar discursos, no a ostentar mayor o menor erudición y elocuencia, sino a cambiar ideas sencillamente, como corresponde entre educacionistas, entregando cada uno a los demás y los demás a cada uno el fruto de la propia experiencia que pasa a ser, así, caudal de todos.

Tengo fe plena, señor Ministro, en la eficacia de esta clase de reuniones, y la tengo no solo porque la experiencia lo ha demostrado en toda Europa y en Estados Unidos, donde se hallan establecidas regularmente desde hace muchos años, sino porque, en cierto modo, la experiencia ha sido hecha entre nosotros también.

En el sinnúmero de reuniones locales (no menos de ochenta) provocadas por la Inspección desde 1898 en sus visitas a todos los establecimientos nacio-

nales de la República, el personal ha concurrido con visible complacencia y ha demostrado las mejores disposiciones para hacer oír observaciones, sin pedantería, con el propósito manifiesto de contribuir cada uno a remediar deficiencias que a todos interesa corregir, y aquí mismo, en la Capital Federal, en las reuniones que acaban de celebrarse en los distintos establecimientos, con el objeto de estudiar el sistema de clasificaciones y exámenes, ha podido comprobarse igual buena voluntad e inteligente empeño, por parte de todos, para arribar a la mejor solución.

La organización dada a las conferencias generales, en el proyecto que propongo, tiende a hacerles producir el máximo de efectos benéficos.

Así es; la determinación muy anticipada de los temas y el número de estos, que deberá ser siempre muy limitado, permitirá que los asuntos sean cómoda y ampliamente estudiados. Como las conclusiones a que se arribe en cada localidad serán remitidas, con sus fundamentos, a la Conferencia General, para ser tomadas en consideración y como serán además publicadas y profusamente circuladas, se comprende fácilmente el estímulo que ello despertará. Eso solo hará que el personal se agite, sacuda la explicable apatía en que se halla generalmente sumido, abra los libros para refrescar y ampliar sus conocimientos, se reúna, discuta, se perfeccione en fin, para bien propio y de la escuela.

Los que merezcan cada vez el honor de ser elegidos por sus colegas locales como delegados que llevarán a la Conferencia General la opinión condensada de aquellos, se sentirán estimulados doblemente a estudiar y meditar los asuntos, para responder a la confianza que en ellos se deposite.

Otra consecuencia preciosa será que el personal se sentirá dignificado, viendo que no se prescinde de su saber y experiencia al resolver nuestros problemas educacionales, y como una consecuencia natural más, se pondrá con mayor empeño y con fe mayor, a la obra de realizar benéficas reformas, aplicando con cuidado planes, programas, reglamentos, instrucciones, etc., que él mismo habrá contribuido a formular.

La circunstancia de encontrarse todos los años reunidos en un punto dado a los rectores y directores con las autoridades superiores, producirá otra ventaja no pequeña: la de que la superioridad podrá así recibir en breve tiempo y de modo más completo que por notas escritas, informaciones generales que requiera, sobre la marcha de los establecimientos, y a su vez los jefes de estos podrán pedir y obtener completas y precisas todas las instrucciones, aclaraciones, etc., de que hayan menester, evitándose de esa manera o reduciéndose al mínimo, las interminables consultas que hoy deben formular a cada instante, por escrito, con pérdida de tiempo, información insuficiente, interpretaciones equivocadas, etcétera.

Esos son, señor Ministro, los beneficios más inmediatos que producirán las conferencias anuales regularmente establecidas, con un programa que en lo esencial es todavía el mismo que hace casi un siglo; en 1828, prescribían los gobiernos provinciales de Alemania a los directores de la instrucción pública, al organizar conferencias análogas: «familiarizar a los maestros antiguos con los métodos nuevos, hacer aprovechar a los jóvenes de la experiencia de los viejos, unirlos a todos, jóvenes y viejos, por los vínculos de la confraternidad».

Estas conferencias anuales, las que con un programa también trazado de antemano continuarán presidiendo los inspectores durante sus visitas a cada localidad, los cursos especiales temporarios de distinto género que V.E. piensa organizar paulatinamente y, sobre todo, las *instrucciones didácticas* generales y particulares que con los elementos que posee y los que le proporcionarán las conferencias anuales, redactará la Inspección para ser enviadas al personal docente, previa la aprobación de V.E., todo ello contribuirá poderosamente a determinar rumbos fijos, que deberemos seguir con perseverancia si queremos mejorar nuestro lamentable estado educacional.

Pido disculpas a V.E. por haberme extendido demasiado en esta exposición. He aquí, ahora, el proyecto de decreto a que se refiere. (Sigue el proyecto aludido. Véase a continuación.)

Al terminar, permítame V.E. anticiparle que la aprobación de este u otro análogo proyecto será muy bien recibida por el personal docente de la República, cuyas opiniones he recogido expresamente en las distintas giras que he efectuado, como inspector, desde 1898 hasta la fecha.

Saluda respetuosamente a V.E.

PABLO A. PIZZURNO

## PROYECTO (APROBADO)

Buenos Aires, 30 de octubre de 1901

Visto el proyecto sobre conferencias anuales del personal docente, preparado por la Inspección General, así como la nota en que aparecen expuestos los fundamentos del mismo; y

Considerando:

1º Que es de indudable conveniencia para el régimen educacional de la Nación que el personal directivo y docente de los establecimientos de instrucción secundaria y normal dependientes del Ministerio de Instrucción Pública celebre reuniones periódicas con el objeto de comentar los resultados obtenidos en la enseñanza, estudiar las causas que obstaculizan su mejor desarrollo, buscar los medios de corregirlas y generalizar las buenas doctrinas con sus métodos y procedimientos de aplicación.

2º Que esta clase de conferencias es tanto más necesaria si se recuerda que no tenemos aún institutos que formen al profesorado secundario, ni existe uniformidad de juicio en los diversos establecimientos de educación nacional sobre el carácter y fines propios de cada clase de enseñanza, sobre la extensión que debe darse al programa de sus estudios, sobre el régimen disciplinario y sobre la interpretación de diversas disposiciones reglamentarias que se aplican de distinta manera.

3º Que la reunión de los directores y profesores de todos los establecimientos de la República, alentados con un propósito de interés común, contribuirá a crear la solidaridad de ideas y sentimientos y despertar el estímulo y la preparación en los profesores que tienen a su cargo la formación del alma nacional.

## El Presidente de la República

Decreta:

Art. 1º Todos los años durante la época de vacaciones y en los días que la Inspección General de la rama designe, con aprobación del Ministerio, se celebrarán conferencias generales del personal directivo y docente de los establecimientos de educación dependientes del Ministerio de Instrucción Pública.

Art. 2º Los temas que deberán tratarse en las conferencias serán fijados por el Ministerio, en vista de los propuestos por la Inspección General, y comunicados por esta a los rectores y directores con cuatro meses, por lo menos, de anticipación, para que sean sometidos a estudio del personal docente de cada localidad, a cuyo efecto deberá este concurrir a cuantas reuniones sea convocado para dilucidar cada punto y establecer las conclusiones a que se arribe.

Los rectores y directores, por sí o a pedido del personal docente, podrán proponer a la Inspección General los asuntos que consideren conveniente someter a la conferencia anual.

Art. 3º Por lo menos dos meses antes de la fecha fijada para las conferencias anuales, los jefes de los establecimientos por el personal de cada uno de ellos o por el de todos los de la localidad reunido, según el caso, enviarán a la Inspección General las conclusiones a que hubiesen llegado, con una exposición sucinta de los argumentos en que se funden.

Art. 4º La Inspección General hará un resumen de todas las conclusiones y de sus fundamentos y lo remitirá, quince días antes de la conferencia anual, a todos los establecimientos nacionales a fin de facilitar los trabajos y conclusiones definitivas a que deberá llegarse en aquella.

Art. 5º Son miembros natos de las conferencias anuales los rectores y directores de los establecimientos de educación dependientes del Ministerio de Instrucción Pública, quienes no podrán faltar sin causa previamente justificada ante la Inspección General, debiendo, en todo caso, ser reemplazados por los vices respectivos. Concurrirá además, en representación del personal docente, un miembro de este por cada establecimiento, elegido por mayoría de votos, sea del personal del instituto a que pertenezca cuando los temas hayan sido tratados y las conclusiones resueltas separadamente en cada instituto, o sea del personal reunido de los distintos establecimientos de la localidad, en el otro caso.

Art. 6º El Ministerio de Instrucción Pública costeará el pasaje de ida y vuelta para todos los miembros de la conferencia.

Art. 7º Cada uno de los miembros natos o delegados que no sean de la localidad en que la reunión se celebre recibirá la cantidad de cincuenta pesos moneda nacional en concepto de contribución a los gastos que la concurrencia a la reunión le ocasione.

Art. 8º Las conferencias no podrán durar más de diez días, salvo que razones especiales exigieran reuniones extraordinarias, las cuales solo se celebrarán previo consentimiento del Ministerio.

Art. 9º Las reuniones serán presididas por la Inspección General, la cual formulará el reglamento respectivo, así como dará todas las instrucciones y tomará las medidas que sean necesarias para el mejor éxito de las mismas.

Art. 10º Con las memorias y conclusiones remitidas de cada localidad, las actas



de las conferencias generales, las conclusiones a que en estas se llegue, etc., hará la Inspección General una publicación especial de la cual se remitirá un ejemplar a cada uno de los miembros del personal docente de los establecimientos nacionales.

Art. 11º Los miembros todos del personal docente nacional serán invitados a concurrir a las reuniones; pero solo los delegados oficiales podrán tomar parte en los debates y votar.

Podrán, sin embargo, hacer uso de la palabra las personas especialmente invitadas a las reuniones, previa autorización del Ministerio, por su notoria ilustración en materia de enseñanza, aunque no pertenezcan al personal docente de los establecimientos nacionales.

Art. 12º La primera conferencia tendrá lugar en la Capital Federal durante los días 5 a 15 de febrero próximo, abreviándose, para esta reunión, el plazo que trata el art. 3º, para la remisión de las conclusiones, las cuales en este caso deberán ser enviadas antes del 1º de enero.

El lugar de las reuniones sucesivas será determinado en cada oportunidad.

Art. 13º Comuníquese, etcétera.

ROCA  
JUAN E. SERÚ

# La Inspección General de Enseñanza Secundaria y Normal

Capítulo de una compilación de conferencias dadas en la Sociedad Científica Argentina

*17 de octubre de 1903*

## NOTA DE LA COMISIÓN

El señor Pizzurno, que había sido ascendido en 1900 a la Inspección General de Enseñanza Secundaria y Normal por el ministro Magnasco, continuando en ese cargo con los ministros Joaquín V. González y doctor Serú, disconforme, al principio de 1903, con la nueva organización dada a su oficina técnica por el ministro Juan R. Fernández y con varios otros decretos fundamentales dictados por el mismo, presentó su renuncia del cargo cuando tenía 21 años de servicios. Adquirió así plena libertad para criticar lo que consideraba graves errores, a cuyo efecto dio dos extensas y bien documentadas conferencias bajo los prestigiosos auspicios de la Sociedad Científica Argentina. En ellas se estudia ampliamente, entre otros, los siguientes principales asuntos: «El problema de la enseñanza secundaria. Cómo debió prepararse y cómo se ha preparado su solución. El plan de estudios de los colegios nacionales (estudio detallado y correlacionado de cada materia del primer ciclo). Segundo ciclo del plan secundario. Plan de estudios de las escuelas normales. Formación del profesorado. Los programas. Las conferencias. La Inspección. Conclusiones generales».

Esas conferencias fueron muy favorablemente comentadas por la prensa. He aquí un párrafo de un artículo aparecido en *El Diario* (7 de septiembre de 1903) a raíz de la primera de dichas disertaciones:

«El examen de los planes fue realizado con riguroso criterio científico, descartando la persona del ministro reformador, cuya sinceridad y buenas intenciones reconoció en alta voz. Y la demostración fue concluyente; lo mismo desde el punto de vista de la ciencia pura, que teniendo en cuenta el ejemplo de todos los países civilizados cuyos planes de enseñanza fueron rápidamente estudiados, reduciendo los principios en que se basan a fórmulas claras y concretas: el error capital que envuelve la reforma y todos los defectos de la aplicación del equivocado

concepto ministerial fueron revelados sin cargar la mano y haciendo generosamente gracia del detalle, no obstante las ventajas que ofrecía al crítico.

»La conferencia duró hora y media, habiendo sido escuchada con atención intensa y sin que se produjese una sola deserción. Es el mejor elogio, tratándose de un auditorio realmente intelectual».

Esas conferencias, publicadas en los *Anales* de la Sociedad Científica Argentina, tomos XVI y XVII, formarían un volumen de 150 a 200 páginas nutridas. De ellas solo podemos reproducir un capítulo, el más corto y que no ha perdido su valor de actualidad. Es el siguiente, que trata de la Inspección General.

## TEMARIO

Requisitos que deben llenar los inspectores. - Cómo deben desempeñar sus funciones. - Errores de un decreto ministerial.

## LA INSPECCIÓN

Y llego al último capítulo de este largo y no obstante muy incompleto trabajo: al decreto que organiza la Inspección [General] de Enseñanza Secundaria y Normal sobre nuevas bases.

Yo no concibo, señores, a un inspector que no tenga, además de la ilustración general indispensable a todos los que como profesores o directores se dedican a la enseñanza y que en el inspector es más necesaria aun por razones obvias, las dos condiciones siguientes:

1º Dominio completo de cuanto se relaciona con la disciplina, organización de los estudios, métodos de enseñanza, horarios; con la marcha de los establecimientos en toda su complejidad.

2º Autoridad moral que le imponga a la estimación, al respeto de sus subalternos jerárquicos e inspire plena confianza a sus propios superiores.

Esta segunda condición resulta de la primera y de las cualidades personales del funcionario.

El inspector no es un fiscal que va a los colegios y escuelas buscando expresamente un defecto que corregir, una irregularidad que denunciar, y que si acaso encuentra una y otra cosa, aplica el remedio sin poner adusto el ceño; va también, y principalmente, a mantener vivo el entusiasmo de los que cumplen, a sacudir hábilmente el espíritu de los rezagados, a vincular a todos entre sí, incitándolos a unir los esfuerzos, secundándose recíprocamente, poniéndose de acuerdo para dar unidad a los conocimientos correlacionando las distintas enseñanzas, y para solidarizarse sobre todo en la obra primordial de dirigir la conducta del alumno con criterio uniforme.

Al fijar los requisitos necesarios para ser inspector, ¿ha pensado en todo esto el ministro de Instrucción Pública?

¿Ha pulsado el caudal de estudios teóricos y de experiencia personal que representa el simple consejo dado al cruzar un corredor, por el inspector hábil, a un profesor, después de verlo en clase, consejo dado así como incidentalmente para no herir una susceptibilidad adivinada?

¿Ha calculado la suma de delicadeza y de tacto que necesita un inspector para intervenir en una clase en momento oportuno, tomándola a su cargo a fin de hacer una comprobación cualquiera y en tal forma que los alumnos no puedan ni sospechar que es el profesor el fiscalizado y no ellos?

¿Alcanza [a percibir] el señor Ministro toda la habilidad que se necesita para evitar el desprestigio del profesor en el momento en que sometidos los alumnos a una prueba fracasan en ella?

¿Ha pensado en la necesidad ineludible de que el inspector sea un maestro en el arte de preguntar, de dirigir una lección, de plantear un problema, de corregir un error, de contestar a una interrogación del alumno, de hacer ameno y fructífero un ejercicio, de dirigir una crítica, de contener las impacencias sin matar la actividad, de castigar una falta sin infligir una humillación, etc., y esto con niños y niñas de las escuelas de aplicación, niños y jóvenes del Colegio Nacional, jóvenes y adultos, de distinto sexo, del curso normal?

No; el ministro actual, procediendo otra vez de una manera absolutamente original, organiza la inspección como si estuviésemos en un país en el cual la enseñanza hubiera alcanzado un perfeccionamiento tal, que los encargados de darla, rectores y profesores, solo necesitasen de estímulos para ampliar su ya vasta instrucción general estudiando las últimas verdades adquiridas en la rama especial de cada uno, sin tener que cuidarse para nada, por ser ya terreno enteramente conquistado, de mejorar sus aptitudes como educadores.

Y allá irán ahora los nuevos inspectores especialistas en anatomía y fisiología, en matemáticas, en ciencias físico-químicas, en «instrucción nacional» (?), etc., a levantar el nivel de los institutos de enseñanza secundaria y normal del país —donde lo que más se necesita es disciplina y dirección técnica acertada— dando «una o más conferencias públicas» en cada localidad «sobre temas artísticos, científicos, literarios de actualidad o de palpitante interés, realizando en esta forma los beneficios de la extensión universitaria»,<sup>68</sup> y sirviendo estas conferencias de modelo para las que deben dictar los profesores del establecimiento.

Estas conferencias, que constituyen la función principal del inspector según el decreto, están destinadas a la vez a los padres de familia, a los profesores y a los alumnos secundarios y normales, siendo obligatoria la asistencia para todos, menos, naturalmente, para los padres.

Y tendremos en adelante, ¿cómo dudarlos?, métodos excelentes en todas las clases, régimen disciplinario uniforme, solidaridad perfecta, acción conjunta de rectores y profesores y en todos consagración entusiasta al cumplimiento de sus grandes deberes.

La preparación pedagógica del inspector es para el ministro cosa tan secundaria o de tan fácil adquisición que apenas exige del candidato haber prestado sus servicios en la enseñanza secundaria, normal o superior —como si esto último diera (y entre nosotros!) aptitudes para la enseñanza inferior— en el desempeño de cátedras oficiales por un período mayor de dos años.

Y esto mismo no debe encontrarlo indispensable, pues desde el primer momento ha nombrado inspectores que no habían cumplido ese requisito, como tam-

68. Ya he dicho antes lo mal informado que se halla el Ministerio respecto de lo que es la «extensión universitaria».

poco debe encontrar indispensable, en la práctica, la especial preparación, a juzgar por otro de los nombramientos hechos.

Pero mi propósito no es criticar nombramientos, sino analizar en abstracto el decreto y admitiendo que sus disposiciones se cumplan fielmente.

Pregunto:

Para averiguar cuál es el estado de salud general o el de enfermedad de un individuo, y diagnosticar lo que tiene, ¿mandaría al médico, doctor Fernández, a un especialista en enfermedades de los ojos o del estómago?

No, mandaría a un clínico.

Para tratar a un enfermo que no tiene una afección localizada en un órgano dado, ¿preferiría a un especialista?

No, daría otra vez la preferencia al clínico, más apto para apreciar la complejidad del mal, su o sus causas e indicar el régimen general conveniente.

Y aun en la hipótesis, posible de realizarse en la práctica, de que en un establecimiento dado todo anduviese bien menos un resorte particular, por ejemplo, el profesor de matemáticas o el de historia, nunca, jamás, dado el carácter de los establecimientos en cuestión, las deficiencias pueden ser tales que no las alcance un inspector ordinario.

¿Qué puede, en efecto, escapar a un inspector con la ilustración que corresponde al título de profesor normal o a cualquier título universitario completado con el profesional o pedagógico? ¿Un detalle histórico particular, la demostración de un teorema determinado, el número de estambres de cierta flor?

¿Qué importaría eso si el inspector puede comprobar cómo es dirigida la clase toda, si los alumnos han aprendido a razonar bien, si dominan el conjunto del programa, etcétera?

En cambio, con las especialidades establecidas en la nueva reglamentación, el resultado será desastroso.

Cada inspector «tirará» para su rama como cada miembro de una comisión de programas suele «tirar» para el suyo cuando falta una idea fundamental directriz del conjunto.

Ya sabemos las consecuencias de esto.

Adiós otra vez educación armónica, correlación de los estudios, unidad de la enseñanza, acción conjunta de todos en pro de la realización de un propósito común al que debe concurrir como medio y no como fin la enseñanza de cada una de las asignaturas.

Los inspectores deberán presidir a menudo los exámenes, no solo en los colegios, sino en las escuelas normales de donde saldrán los alumnos autorizados para desempeñar funciones trascendentales.

¿Con qué aptitudes apreciará el inspector lo que no sea de su especialidad, aquí, donde estamos cansados de ver a distinguidos abogados, médicos e ingenieros, presidentes de consejos de educación y ministros de instrucción pública, maravillarse ante el más sencillo ejercicio de cálculo mental o en presencia de una «lección de cosas» medianamente dirigida por un normalista mediocre; cansados de oírnos contar, principalmente en artículos de la prensa diaria, por escritores de nota, como novedades descubiertas en el extranjero, cosas de enseñanza que hace veinte y más años se practicaban ya en nuestras primeras escuelas normales?

El personal docente debiera encontrar siempre en el inspector un amigo, un apoyo, quien lo escuche y asuma su defensa, cuando sea justo, ante el superior. Debe creer que allá, cerca del ministro, estará ese amigo y consejero, dispuesto a decir la verdad siempre, desbaratando los trabajos que por razones de política hagan en su contra diputados, senadores, gobernantes. ¡Cuántos ejemplos sugestivos podría citar de lo que importa esa acción, de las injusticias que evita, de los estímulos que representa y viceversa, por más que ello se obtenga, a menudo, a expensas del inspector, que por cumplir su deber resulta objeto de intrigas, hostilizando disimuladamente!

En adelante, los inspectores serán «sabios» oficiales, que irán a dar conferencias modelo a profesores a menudo más aptos que ellos, sin embargo, y con más largos y mejores servicios a la enseñanza.

Y con todo, el decreto no les confiere atribuciones, ni autoridad especiales; por el contrario, les quita las que tenían, puesto que los declara inferiores jerárquicos de los rectores y directores a quienes, no obstante, van a fiscalizar y en cuyo reemplazo pueden ser nombrados como un ascenso después de servir por más de dos años en el cargo de inspector a entera satisfacción del Ministerio (art. 12º).

Y resulta realmente extraordinario que mientras en el reglamento de los colegios nacionales se consignan expresamente derechos de los alumnos, los inspectores tengan solo deberes y ninguna atribución expresa.

Pero no paran ahí las disposiciones deprimentes de ese decreto, pues también se establece en él (art. 2º) que las instrucciones a que deberán someterse en el desempeño de sus tareas les serán dadas por un funcionario que legalmente no tiene autoridad técnica ninguna, no requiriéndose para ser nombrado director de la división de Instrucción Pública, título ni antecedente alguno. Prueba es de ello el hecho de que hoy mismo ocupe ese puesto, por resolución del actual ministro, un joven que no tiene diploma alguno, ni universitario, ni normal, ex empleado subalterno del Ministerio de Obras Públicas, poco antes del de la Guerra y anteriormente de las Obras de salubridad; en la enseñanza, *un año* a cargo de una cátedra, inmediatamente antes de su elevación al cargo superior actual, circunstancias que refiero porque contribuyen a mostrar de una manera incontestable, entre otras cosas, el equivocado concepto ministerial respecto de las condiciones de prestigio y de autoridad moral de que debe rodearse ineludiblemente a los inspectores, si se quiere que se los respete de veras y que su acción sea eficaz.

La nueva organización no debe, no puede durar. Manifiesta o disimuladamente, el Ministerio volverá pronto sobre sus pasos si no quiere que esa oficina sea más que inútil, un rodaje perjudicial a la enseñanza, sean cuales fueren los méritos particulares que, individualmente considerados, puedan reunir los inspectores.

Y conste que dejo de aprovechar, para no desvirtuar aparentemente el carácter de esta conferencia, las ventajas harto evidentes que varios de los nombramientos hechos me ofrecerían, si quisiera mostrar hasta dónde han llegado los extravíos ministeriales.

# Criterios científicos de la educación moral

Artículo bibliográfico publicado en la *Revista de la Asociación de Maestros*

*Octubre de 1886*

## TEMARIO

No basta crear escuelas si no las dirigen «educadores». - Influencias que obran sobre la conducta del individuo y de la sociedad. - Criterios morales múltiples. - ¿A cuál debe sujetarse la obra del educador? - Principales medios de educación moral.

EL PROFESOR G. GABRIELLI, QUE DE TIEMPO atrás se viene dedicando con entusiasmo al estudio de las deficiencias educacionales y al medio de corregirlas, ha publicado un interesantísimo opúsculo de 112 páginas, que le ha sido inspirado por el deseo de explicar y contribuir a mejorar el desorden moral de las sociedades.

Comienza negando que sea un hecho la frase: «Cada escuela que se abre es una cárcel que se cierra». Demuestra el desorden moral que se nota aun en las clases que la sociedad llama educadas o cultas y reconoce, como causa de ese desorden evidente, que tanto el pueblo italiano como casi todos los pueblos civilizados del mundo han querido rehacer o reformar la sociedad por medio de la escuela, han dado en consecuencia gran desenvolvimiento a las instituciones escolares, pero... no han sabido «crear ni al educador ni a la escuela educativa».

Las condiciones antihigiénicas y antipedagógicas de las casas; la influencia casi siempre desfavorable de la educación doméstica; la incompetencia del personal enseñante que no se preocupa de la formación del carácter; la instrucción transmitida con métodos que destruyen toda actividad mental, que hacen inerte la inteligencia y que por lo tanto convierten en tortura para el educando lo que debiera producirle un placer vivísimo, de manera pues que el efecto educativo de la instrucción no se produce; todo eso constituye algunas de las principales causas productoras del desorden moral de las sociedades actuales.

Reconocido que las impresiones que sobre nuestro ánimo produce el mundo

exterior generan las ideas; que las ideas despiertan hasta cierto punto emociones y sentimientos que impulsan al hombre a obrar, siendo en realidad los primeros móviles de sus actos; reconocido eso, será evidente que todo lo que tiende a darnos ideas o a modificarlas y todo lo que despierta en nosotros nuevos sentimientos tendrá influencia sobre nuestra conducta. Recuérdese, además, que la repetición de los mismos hechos genera los hábitos y por poco que se reflexione, se comprenderá la influencia de las relaciones sociales sobre la conducta del individuo y de aquí la imprescindible necesidad de sustraer al niño, hombre mañana, de todas las influencias perniciosas, fortaleciéndolo en la práctica del bien y de esa manera «modificando poco a poco al individuo, podremos modificar gradualmente la sociedad compuesta de individuos y, elevando el carácter moral de uno, levantar el del conjunto».

Pero esa mejora, ¿puede en la actualidad ser siempre iniciada por la familia o por la sociedad?

Ninguna está en condiciones de hacerlo. Esa obra de reforma debe comenzarla la escuela y es el maestro quien ha de realizarla.

Interrogado a veinte personas distintas lo que entienden por *moral* y obtendréis veinte respuestas diversas, tal vez opuesta la una a la otra. Y así, según las ideas políticas y religiosas o científicas de los individuos, cambiará el criterio de la moral y en consecuencia deberá cambiar la dirección y práctica de la educación.

Pero por encima de las exigencias especiales de cada sistema, dice Gabrielli, están las exigencias de la humanidad. Las pretensiones de los católicos, de los protestantes, de los librepensadores, de los deterministas y de los misántropos, etc., deben ceder ante las pretensiones de la humanidad que debe triunfar sobre todos; de la humanidad que necesita luz para vivir, de esa luz que no le pueden dar las religiones por sí y por perfectas que sean, ni los principios políticos; pero que no la puede recibir sino de la ciencia, pero de la ciencia objetiva y experimental que observa los hechos y deduce las leyes.

Es en esa ciencia que debe inspirarse una moral verdaderamente humana, porque la moral que no es sino el ideal de la conducta del hombre está sujeta, como las demás manifestaciones psíquicas, a las leyes de la naturaleza que solo la verdadera ciencia puede discutir e interpretar.

El autor estudia después los móviles de las acciones humanas (sentimientos e ideas); pero quien observe bien, dice, encontrará que en el fondo de todo la causa primera de estos sentimientos más elevados es siempre una sensación primitiva o renovada.

«A menudo el buen corazón se debe a gran fantasía.»

Trata la influencia de la instrucción, de los sentimientos y de las relaciones sociales sobre la educación moral y se pregunta a qué criterio moral debe sujetarse la obra del educador. Para contestar a esa pregunta, establece primero el origen del concepto de la moralidad y cómo se ha formado paulatinamente el carácter (individual y colectivo) y ambos puntos los trata con bastante detenimiento y lucidez.

Sentado que una educación moral verdaderamente humana no puede seguir otras leyes que las que gobiernan la formación de la idea de moralidad y de carácter, estudiados los móviles y la influencia que ejercen, y señalado que esas influencias no pueden todas ser contrarrestadas por la educación, establece que esta debe sujetarse al criterio siguiente:



Estudiar ante todo la naturaleza e índole del educando, conocer las influencias hereditarias y las del ambiente sobre él, alejarlo en lo posible de las influencias contrarias al fin de la educación; adaptar el ambiente educativo al mismo fin y después obrar sobre los sentimientos para cambiar en desinteresados y altruistas<sup>69</sup> a los egoístas, encaminando al educando al objeto final que la educación humana debe proponerse.<sup>70</sup> Ese objeto es: formar el carácter moral, dando constancia y fuerza de resistencia a las acciones humanas encaminándolas a obrar conforme a la idea de lo bueno y de lo justo.

Pasa revista a la educación que da y puede dar actualmente la familia, estudia la escuela como medio de hacer contrapeso a la mala educación que tan frecuentemente se recibe en el hogar, reconociendo no obstante que ni aun en la escuela puede completarse la obra reformadora, tanto por las condiciones materiales en que se halla, cuanto por la falta de preparación de los maestros, reducidos casi siempre a hacer continuos ensayos con perjuicio del éxito tanto instructivo como educativo de la enseñanza.

En el último capítulo apunta la influencia que una *bien entendida y racional educación de los sentidos* tiene y puede tener como método de educación moral, medio indirecto sí, pero seguro y eficazísimo; deja sentado que *ningún sistema educativo será eficaz si no modifica las sensaciones, gobierna y cultiva los sentimientos, sujeta las voliciones a la razón*; y dadas las relaciones sociales, resulta que cada uno tiene el *deber* de ejecutar aquellos actos que favoreciendo los intereses propios materiales y morales, favorezcan o al menos no contraríen los intereses ajenos. Las ideas morales se desarrollan según leyes determinadas y esas leyes deben ser conocidas y atendidas por el educador.

En cuanto a la religión, demuestra que ella no puede ni debe servir de base a un método de educación pública y científica; trata con brillantez ese punto, pero lejos de creer que la educación deba ser atea dice:

«Una educación que tiene un culto: el de la ciencia; que tiene una fe: la de la ciencia; que respeta las leyes de la naturaleza; que hermana a los hombres en el sentimiento del bien común; que emancipa a la conciencia del error; esa educación prepara por sí misma el terreno del desarrollo de los más elevados sentimientos religiosos... Ni ciertamente el sentimiento religioso de un ignorante es tan sublime como el del hombre culto y docto».

Pasa Gabrielli enseñada a examinar *los principales métodos de educación moral*.

Ataca el de Rousseau que no solo es inconsecuente, sino que viola o desatiende las leyes del desarrollo simultáneo y la influencia de las facultades entre sí.

El método de Pestalozzi, cuyos principios aplicó con mayor acierto su continuador Froebel y que toma en cuenta los tres elementos de que habla Bernard Pérez, las *sensaciones*, las *emociones*, las *voliciones*, ese método es considerado casi perfecto, pero Froebel no obtuvo éxito completo en la cultura de los senti-

69. O de justicia y caridad hacia los demás.

70. La educación que daban los jesuitas ejerció tanta influencia y dio tanto poder a la Orden porque los jesuitas supieron comprender que solo alejando al educando de las influencias del ambiente doméstico podrían hacerlo en sus manos un dócil instrumento. Y si pudo tanto una educación antihumana, ¿cuánto no podrá, con el mismo criterio práctico, una educación humana?

mientos por haber empleado medios «exteriores y no eficaces». El que mejor ilustró el método natural fue Spencer, quien no obstante atribuye una importancia absoluta y exclusiva a la doctrina de las *consecuencias* como métodos de educación, pero que «no puede aplicarse a toda la educación moral, que debe reposar esencialmente en el desarrollo y gobierno de los sentimientos». Reconoce Gabrielli las ventajas e importancia indiscutible de ese *sistema normal de educación moral* (como lo llama Spencer), pero lo considera *incompleto* y más bien como uno de los expedientes o medios del método y no como todo el método. Esta doctrina de las consecuencias lo ocupa extensamente y la trata muy acertadamente.

Pasa después en revista el método de John Locke, que considera el sentimiento del honor como fundamento de la educación moral, que él (Gabrielli) no acepta sino en la forma del anterior, es decir, como *uno* de los medios del método de educación moral.

Analiza en último término el de Fornelli, cuyo fundamento es: «establecer el grado de responsabilidad nuestra en cada una de las cosas en que tomamos parte como hombres y como ciudadanos», también incompleto pues no facilita los *medios* para formar el carácter.

Gabrielli traza finalmente y a grandes rasgos el método de educación moral conforme con la ciencia y tal cual él lo entiende. Participa en mucho de las ideas de Spencer, Fornelli y Bernard Pérez y concluye así:

«Cultura de los sentidos y cultura hecha con un fin moral, sobre todo; instrucción e instrucción científica dadas de modo que respeten las leyes de la mente humana y con método experimental e instructivo; y después cultura de los sentimientos y desarrollo de los sentimientos desinteresados (de justicia y caridad); son los tres medios principales que el educador debe poner en acción si quiere educar moralmente. Pero eso solo no basta. El uso racional moderado, iluminado por el amor al porvenir de los niños y por el conocimiento del alma humana, de los estímulos y los premios; el ejemplo constantemente moral y además la adaptación del ambiente a las exigencias de la educación, son otros medios que no puede hacer a un lado ninguna educación racional.»

Esos son los medios principales que apunta el laborioso educacionista italiano; de los medios especiales promete ocuparse más detenidamente en un trabajo más extenso que está preparando.

El opúsculo que nos ocupa y que tan modestamente llama el autor *Ensayo*, escrito en pocos días como tesis para optar al diploma de Profesor de Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Palermo, puede considerarse como el bosquejo del libro sobre la *Cultura de los sentimientos* que, como hemos dicho, está en vías de publicar.

Aparte del mérito absoluto de este *Saggio sui criteri scientifici dell'educazione morale*, tiene para nosotros el de ser las ideas y conclusiones que contiene, y sobre todo la crítica que hace a la educación actual, perfectamente y en un todo aplicables a la educación argentina. Ese libro no es solo para Italia; las autoridades, los padres y los maestros argentinos tienen mucho camino que recorrer en el sentido que indica el valiente propagandista italiano.

# Disciplina y educación moral en los colegios nacionales y las escuelas normales

Discurso de clausura de las primeras conferencias anuales

26 de febrero de 1902

## NOTA DE LA COMISIÓN

En otro lugar de este volumen (p. 137 [en adelante]) publicamos la nota y el proyecto del inspector general Pizzurno convertidos luego en decreto del Poder Ejecutivo (30 de octubre de 1901) por el cual *se establecen por primera vez en el país conferencias anuales de profesores secundarios y normales de la República*. En dicha nota se encontrará la razón de ser de las conferencias, así como los resultados que se esperaban (y que ampliamente se lograron) de su organización.

En cumplimiento de lo establecido en los artículos 2º, 3º y 4º, las cuestiones formuladas fueron discutidas en cada localidad por el personal docente; las respectivas direcciones enviaron, después, a la Inspección General, las conclusiones a que se llegó, más los fundamentos de las mismas. La Inspección hizo un resumen, por establecimiento, de todos los trabajos y lo publicó en un folleto de 120 páginas que fue distribuido antes de la celebración de las conferencias. De esa manera, cuando los delegados se reunieron en Buenos Aires ya habían podido conocer y meditar las distintas opiniones emitidas en toda la República, quedando así habilitados para discutir y votar con el mayor conocimiento posible de cada asunto. Esto no ocurre, sino por excepción, en la mayoría de las conferencias o congresos. Es frecuente que se discuta y vote improvisando, porque se admiten o se conocen los trabajos a última hora, así como las conclusiones que se sancionan precipitadamente, sucediendo, a veces, que se votan y aprueban, por el mismo congreso, conclusiones contradictorias entre sí.

Los interesantísimos debates fueron tomados taquígráficamente y publicados luego oficialmente con todos los antecedentes en un volumen de 350 páginas que contiene además dos discursos del ministro de Instrucción Pública, doctor Joaquín V. González, al iniciarse y terminarse las sesiones y el discurso final del inspector general, señor Pizzurno, que es el que sigue a continuación.

Se celebraron las sesiones entre el 14 y el 25 de febrero de 1902.

## TEMARIO

Los exámenes. - Resultados de una encuesta. - Un noble ejemplo del profesorado argentino.

EXCMO. SEÑOR:

Voy a cumplir el deber de dar cuenta a V.E., en brevísima síntesis, del resultado de las conferencias que hoy terminan.

Al saludar como una buena nueva su inauguración, expresásteis, en nombre del Gobierno Nacional, sus esperanzas en el éxito de las deliberaciones y sus votos por que reinara en ellas un alto espíritu de fraternidad, como la más bella ofrenda que pudiera ofrecerse al país.

Y yo puedo deciros ahora, Excmo. Señor, que vuestras esperanzas y vuestros votos han sido plenamente satisfechos: el concurso pedido a los profesores argentinos ha resultado precioso y debe motivar nuestra justa satisfacción, tanto por el acierto con que ellos han tratado las múltiples y complejas cuestiones que han debido estudiar, cuanto por la altura en que se han mantenido siempre en los debates, durante los cuales todo ha sido subordinado al propósito de encontrar la solución mejor sin averiguar de qué persona o de qué establecimiento hubiera partido la iniciativa; y con esto la Asamblea, que ha proclamado el ejemplo como el más eficaz de los medios de educación moral, ha empezado por dar el ejemplo elocuente de su cordura y desinterés personal.

Y no es eso solo, señor Ministro: los profesores congregados han hecho algo más hermoso que discutir sin egoísmos y sin otra mira que la de llegar a la verdad, que al fin con ello cumplían un deber estricto impuesto por la naturaleza moral de sus funciones. Han dado otro ejemplo, que los honra muchísimo más, cuando en este recinto, sin vacilaciones ni reticencias, con voz clara y vibrante, han dicho: «Nuestra es en parte la culpa si la acción moral de los institutos de enseñanza no es bastante eficaz; nuestra es la culpa, porque no le dedicamos la atención preferente debida, porque no reina entre nosotros la solidaridad, la acción colectiva indispensable».

Y yo digo entonces, señor Ministro, que un cuerpo de profesores que da tan noble ejemplo de altiva sinceridad, aunque fuese insuficientemente preparado, aunque careciese de algunas de las aptitudes profesionales requeridas, es un cuerpo docente capaz de transformarse en poco tiempo, con solo estimularlo y ayudarlo a reaccionar en lo que pueda tener de deficiente, presentándole la oportunidad de hacerlo y poniendo a su alcance los medios que para mejorar su acción necesite.

Y espero que no ha de verse en mis palabras una simple o hábil manifestación de cortesía o un disimulado propósito de calculada adulación. Los que conocen de cerca mi, aunque modesta, larga actuación en la enseñanza, saben que entre mis defectos no figura el de ocultar la verdad para halagar sentimientos ajenos, sino más bien el de expresar, hasta rudamente, mis opiniones, sin cuidarme de las resistencias que con ello levanto, que al fin si se cosechan muchos sinsabores cuando se pospone todo al respeto por lo que uno cree la verdad, se experimenta también satisfacción incomparable, que todo lo compensa, cuando la luz se hace sin pro-

vocarla uno mismo y los que se ensañaron con el crítico reconocen lealmente tener que reparar un saldo grande de injusticias.

Las conclusiones a que se ha arribado en los debates hubieran podido no ser las más acertadas: ello hubiera parecido secundario junto a la otra consoladora conclusión que se desprende de los dos hechos de que acabo de dar cuenta a V.E. El ambiente en que vivimos y en el que se desenvuelve la acción de nuestros institutos de enseñanza no es, todos estamos en ello de acuerdo, el más favorable a la realización de los fines que deben llenar: el descenso general de la moralidad colectiva que preocupa hoy al mundo entero y de que nos hablaba V.E. ha tenido –no podía ser de otro modo– su repercusión en la escuela, en los hombres que la dirigen y enseñan en ella. Pero la enfermedad no ha alcanzado a destruir todo el caudal de virtudes acumuladas por muchos de nuestros educadores de edad avanzada cuya juventud pasó en un ambiente moral más sano, distinto del que hoy los rodea; y por nuestra parte, los maestros jóvenes, tenemos todavía por lo menos latente la predisposición virtuosa heredada que, para acentuarse y vencer a la influencia exterior del medio, solo necesita de estímulos oportunos.

Ha bastado a los profesores argentinos la invitación que se les ha dirigido a fin de que expresen sus opiniones respecto de algunos de los asuntos educacionales que debemos resolver, para que se produzca en ellos vivo estímulo.

Un sentimiento como de satisfacción y alivio que podría traducirse por la frase: «¡Al fin se nos tiene en cuenta!» se ha manifestado en todos. Se han considerado dignificados y han respondido entonces al llamado con noble entusiasmo y sinceridad manifiestos.

Ello se ha evidenciado durante las conferencias que hoy terminan; y es permitido creer, sin pecar de optimistas, que una reforma seria se inicia desde hoy, gracias a que las autoridades superiores, después de reconocer no menos sinceramente la parte de responsabilidad que les toca en las deficiencias declaradas, llaman a consejo al personal directivo y docente e inspirados en el mismo propósito, previamente definido, y procediendo en adelante de común acuerdo, con la solidaridad necesaria, han de orientar con acierto y con fe que aliente y avive el esfuerzo, la acción civilizadora que les incumbe llevar a feliz término.

Esto es, en mi concepto, Excmo. Señor, lo más importante que se desprende como resultado de las conferencias; y por eso he empezado por ello y me he detenido especialmente a señalarlo, antes de informar a V.E. de las conclusiones a que se ha llegado durante los debates.

Trivial, innecesaria, pareció a algunos la primera de las preguntas formuladas por el Ministerio en el tema Disciplina: La acción del Colegio Nacional, ¿debe hacerse sentir sobre la educación e instrucción moral de la juventud tan directa y expresamente como sobre su educación intelectual e instrucción general?

La observación de los hechos autorizaba a creer que había sido por lo menos olvidada la misión principal del colegio, limitada hoy, casi exclusivamente, a transmitir cierto número de conocimientos ni siquiera bien elegidos y por métodos no siempre los más indicados para desarrollar en el niño las aptitudes de que ha menester en la vida.

Invitados a reconcentrarse en sí mismos, los profesores lo hicieron enseguida y entonces, como era de esperarse, la respuesta afirmativa surgió unánime.

Puesto que la moralidad de los hombres interesa más a la sociedad que su ilustración, la cual se convierte en un peligro grave sin aquella, no es posible que el profesor de la escuela secundaria se desentienda de esa parte sin faltar a sus deberes más imperiosos, tanto más cuanto que, por desgracia, son muchos los factores que fuera de la escuela influyen desfavorablemente en la educación moral de los jóvenes concurrentes al colegio, precisamente a la edad en que las impresiones y los ejemplos son más decisivos.

Todo el esfuerzo que se haga es poco ante la necesidad primordialísima, que es clamor universal, de formar ante todo hombres honestos, veraces, de carácter, con el sentimiento de su responsabilidad particular y colectiva; y ello es doblemente necesario en pueblos cosmopolitas como el nuestro y de forma republicana, porque en ellos principalmente, como decía el ministro de Instrucción Pública de Francia, M. Leygues, no hace mucho, «el progreso y el orden no pueden resultar en adelante más que del sentimiento que las masas tengan de sus derechos y de sus deberes, del bien y del mal de que sean capaces».

El voto unánime del profesorado argentino encierra el compromiso de consagrar incesantemente sus desvelos a inculcar tanto o más que principios y reglas científicos y hábitos intelectuales, hábitos, reglas y principios morales que dirijan la conducta de la clase afortunada que llega al colegio y en parte pasa a la Universidad, clase que si no forma ella misma las masas a que me he referido, influye sobre ellas poderosa y directamente.

Respecto del segundo punto,<sup>71</sup> la Asamblea declara que los colegios nacionales y escuelas normales han ejercido positiva influencia moral en la sociabilidad argentina, pero reconoce que su acción no es suficientemente eficaz. ¿Por qué? Porque, como ha contestado uno de los establecimientos, aún estamos por dilucidar si la acción del colegio debe hacerse sentir sobre la educación moral de la juventud, cuando este problema debió plantearse y resolverse afirmativamente con el primer plan de estudios que se dictó en el país.

Asombra de veras que haya sido menester formular la primera pregunta del cuestionario; asombra pensar que tanto las autoridades superiores de la instrucción pública, como los jefes y profesores de las casas indebidamente tal vez llamadas de educación y aun los padres de familia, todos con «cura de almas» según la frase consagrada, se hayan desentendido casi por completo de lo que debió constituir la principal de sus funciones.

Subordinado todo al único propósito de terminar pronto una carrera y obtener el título halagador de la vanidad que representa mentidamente la posesión de conocimientos que no se posee, planes de estudio, programas, disposiciones reglamentarias han favorecido a ese propósito único; llegando a tal punto la verdadera obsesión en ese sentido, que si alguna vez se ha intentado adoptar medidas para detener a la juventud en esa carrera precipitada hacia el vacío, han sido los padres de familia los primeros en oponerse tenazmente, ien nombre del porvenir de sus hijos! Y así, cultura mental, hábitos de estudio, espíritu inves-

71. Así formulada la cuestión: *La influencia que ejercen hoy, en nuestro país, los colegios nacionales y las escuelas normales, en la educación e instrucción moral; ¿es eficaz? Si no, ¿por qué razones?*

tigador, científico, respeto por el saber, nobles entusiasmos, resultan bellas palabras importadas del extranjero y cuyo valor no hemos alcanzado a comprender todavía.

Como una consecuencia natural, no hemos sentido la necesidad de preparar el principal factor, el que es esencial, decisivo, y sin el cual la organización más perfecta, los mejores planes de estudio, las instrucciones didácticas más precisas y los más sabios reglamentos son letra muerta: *todos saben que me refiero al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria que entre nosotros casi no existe*. Junto al hombre digno, ilustrado, que si no ha hecho estudios profesionales expresos, los ha suplido en parte con su dedicación y el ejemplo de sus cualidades personales, se coloca a menudo al que, fracasado en una empresa de cualquier género, se acoge al presupuesto de la instrucción pública como se acogería a otro distinto y solicita con igual desenvoltura una cátedra de química, de literatura o de trabajo manual, aunque nunca haya tomado en sus manos un compás, leído más que una vulgar novela de moda, ni visto un tubo de ensayo. A veces no se ha tenido mejores títulos para ocupar hasta la dirección de los establecimientos.

¿Es posible, en estas condiciones, pretender que el alumno adquiriera, en el colegio, cualidades morales que solo se producen como resultante de la acción combinada del hogar, de la escuela, de la sociedad, del medio ambiente total, en fin, que lo rodea?

De lo dicho al tratar la tercera cuestión,<sup>72</sup> resuelta en su primera parte por la afirmativa, y de la discusión producida alrededor de los medios de educación moral que deben usarse dentro y fuera del establecimiento, es muy difícil hacer un resumen; pero si he de manifestar netamente a V.E. lo que en mi concepto se desprende con seguridad de ese animadísimo debate, diré que surge de todo como el medio supremo capaz de suplir a los demás por cuanto a todos los envuelve y por ningún otro puede ser suplido, una vez más el profesor mismo y no las lecciones expresas de moral dictadas a horas fijas. No.

Si el profesor reúne las cualidades intelectuales, morales y profesionales de tal, ha de influir –hasta sin quererlo expresamente, como una consecuencia natural de los métodos que emplee, del amor que ponga en la enseñanza, de su lenguaje, de sus maneras, de su conducta toda, segura y profundamente– en la formación moral de su discípulo; que en esto es aplicable la frase de Lévy-Bruhl: «Lo que los niños aprenden más seguramente en el colegio es lo que no se les enseña».

Luego, la preocupación primera de las autoridades, la preocupación previa, el programa esencial de todo gobierno, en lo que afecta a la elección de la enseñanza, empezará y terminará en esto: favorecer la formación del maestro y del profesor idóneo y digno, darle estabilidad, rodearlo del prestigio que merece, elegir de entre los mejores a los jefes de los establecimientos, dejar que estos intervengan directamente en la elección, en el ascenso, en el cambio de sus colaboradores; darles, así, junto con la responsabilidad mayor, el mayor estímulo y entonces, desentendiéndose el poder central de intervenir en los detalles de la organización,

72. La pregunta decía así: *¿Debe limitarse la acción directa de rectores, directores y profesores al recinto del establecimiento? Dentro de este, ¿qué medios de educación moral deben emplearse? ¿Cuáles fuera de él?*

no estorbará sino que alentará iniciativas fecundas en cada establecimiento, en cada clase alguna vez, sin que desaparezca por ello la unidad del conjunto dentro de los lineamientos generales precisos que a la autoridad central, Ministerio o Consejo superior, corresponde dar a la enseñanza.

El segundo tema, *Exámenes*, dio ocasión a otro vivo debate durante el cual, a la palabra serena y segura de profesores llenos de experiencia, se opuso valientemente la voz vibrante del profesor joven, entusiasta, lleno el espíritu de nobles ilusiones, y que desearía ver decretado hoy mismo lo que es y será todavía durante mucho tiempo un ideal: la supresión de todo examen; ideal cuya realización supone como antecedente indispensable la consecución de otras mejoras fundamentales, principalmente —y véase como volvemos a caer en lo mismo— la existencia del profesorado como carrera, del profesor con todas las virtudes y rodeado de todas las garantías necesarias, para que sea posible dejar librado sin peligro a su solo criterio la promoción del alumno, desiderátum este apenas parcialmente obtenido en algunos de los países más adelantados del mundo.

Las reformas más importantes que la Asamblea aconseja, casi por unanimidad, consisten, sobre la base siempre de conservar la clasificación diaria del profesor, en reducir los exámenes a dos, uno escrito a mediados y otro oral a fines del curso. Esto para los alumnos regulares.

Para los incorporados, establecer también además del examen oral de fin de año otro escrito a mediados.

Para los libres, el agregado de una prueba escrita previa y eliminatoria.

En fin, para todos, regulares, incorporados y libres, se recomienda que sirva de base al examen un programa especial arreglado de manera que en cada bolilla haya asunto suficiente, de diversas partes de la rama, para poder juzgar con el mayor acierto [acerca] de la preparación del alumno.

Por último, con el tema *Correlación de estudios* ocurrió lo que la Inspección preveía al proponerlo: es él tan vasto y complejo, encierra en sí tantos y tan trascendentales problemas, aún no resueltos ni en los países de Europa ni en Estados Unidos, que de años atrás vienen estudiándolos sin arribar a conclusiones definitivas, que la Asamblea decidió no resolverlos, pero su discusión que fue la que, sin duda, más ardientemente apasionó los ánimos, ha servido para señalar los distintos puntos de vista en que es menester colocarse para dar con la solución más acertada.

Los que exigen la correlación establecida ineludiblemente entre los estudios primarios y secundarios sin solución de continuidad, y los que pretenden que la escuela secundaria debe considerarse como un organismo independiente que recibe al niño lo más temprano posible, sin otro caudal de instrucción que el de saber leer, escribir y contar y lo conserva en sus aulas siete u ocho años, para modelarlo completamente, unos y otros, igualmente convencidos, irreductibles, han mantenido sus opiniones, expresadas con altura y sinceridad en todos los momentos.

Y la Asamblea que inició sus trabajos, como lo dije al principio, dando prueba de cordura y sinceridad, los terminó dando otra vez ese ejemplo preñado de promesas: no quiso dar un voto que hubiera sido precipitado en asunto de tan vital



trascendencia y resolvió solicitar que el mismo tema sea fijado para la próxima reunión anual.

Termino, señor Ministro, este frío y más que imperfecto resumen de los trabajos realizados en estos pocos pero inolvidables días por los dignos representantes del profesorado nacional aquí presentes, repitiendo que los propósitos del Superior Gobierno al convocarlos a esta reunión, y vuestros personales augurios y esperanzas, han sido satisfechos.

Sabe ahora el Superior Gobierno que puede contar con el concurso inteligente y decidido de sus profesores, saben los profesores que el Superior Gobierno no ha de prescindir de ese concurso, el más autorizado, para estudiar los problemas educacionales: uno y otros, establecida esta simpática solidaridad, han de abordar con mayor confianza la solución y con esto habremos dado un paso quizá decisivo que puede terminar con la inestabilidad, la anarquía y falta de rumbos de nuestra educación.

Permitidme, Excmo. Señor, que agradezca a mis distinguidos colegas, los miembros de la Asamblea, las consideraciones de que han rodeado en todos los momentos a quien tuvo el honor de presidirlos en cumplimiento de un deber oficial.

He dicho.

# Algunas sugerencias sobre la enseñanza de la historia

Artículo publicado en la Revista de la Universidad Nacional de Córdoba

*Agosto de 1915*

## TEMARIO

Un texto moderno de historia contemporánea. - Rompiendo los viejos moldes.

POCAS VECES CABE RECOMENDAR UN LIBRO,<sup>73</sup> a profesores y alumnos, con tanta seguridad, como en este caso, de prestarles un verdadero servicio. Y esta recomendación puede hacerse extensiva a toda persona culta a quien convenga tener a mano un resumen interesantísimo, hecho con admirable criterio, de lo que más importa recordar de la historia de la época que la obra abarca. La continuación hasta nuestros días está terminándola ya el autor.

Hemos empleado hasta no hace mucho, y hay quien los emplea todavía, textos preparados con los viejos moldes dentro de los cuales los hechos militares y detalles sobre la sucesión de las dinastías ocupan lugar preferente, descuidando lo que es de más importancia y de mayor influencia educativa: los factores múltiples que determinan la evolución de las sociedades y su progreso, gracias en primer término al trabajo del hombre en sus diversos campos de acción, en las letras, las ciencias, las artes, las industrias, y en general a cuanto afecta a la vida material y a la moral, a las instituciones públicas, etc., con la repercusión de todo en el fin último a perseguir: la felicidad individual y colectiva.

La reacción iniciada hace algún tiempo se acentúa cada vez más y, en tal sentido, el libro que nos ocupa representa un nuevo esfuerzo que han de agradecer cuantos tomen conocimiento del hermoso trabajo.

73. *Historia contemporánea* (1ª parte - 1789 a 1850), por A. GEHAIN. Recomendada para la enseñanza secundaria, superior y especial. De la colección de *Trabajos pedagógicos de la Escuela Normal de Sucre* (Bolivia).

No nos extraña la forma en que ha sido realizado, por cuanto el profesor Gehain, actualmente en Bolivia a donde fue especialmente contratado por el Gobierno, es de buena cepa, como que proviene de la célebre Escuela Normal Modelo de Bruselas y ha sido discípulo de su fundador y gran director, Alexis Sluys, de los primeros entre los más eminentes educadores contemporáneos.

Escrito especialmente para las escuelas de Sudamérica, una tercera parte del libro trata de la emancipación del mundo latinoamericano y remata con un bello capítulo: «Los héroes y su obra», consagrado especialmente a las tres figuras culminantes de San Martín, Bolívar y Sucre.

El señor Gehain presenta su libro únicamente como texto escolar en el que ha tratado de hacer obra propia, original, dando a la enseñanza histórica una concepción elevada y amplia. Él cree, y cree bien, que la historia debe ser para el estudiante una lección de entusiasmo viril estimulando la energía y el sano optimismo. Por eso excluye detalles inútiles, infecundos, que solo recargan la memoria haciendo de una rama que debe ser vívida, agradable y hasta emocionante, a veces, una materia fría y antipática.

Lo que sobre todo debemos mostrar a los jóvenes, dice, es el espectáculo de la vida impetuosa y generosa, de la acción intensa, de todo lo que es bello, bueno, grandioso, alentador. Hay que idealizar las grandes figuras y caracteres; hay que exaltar todos los actos de abnegación y de heroísmo; hay que mostrar con optimismo la magnífica curva ascendente de la humanidad persiguiendo el progreso. La historia debe afirmar la confianza en el porvenir de la raza, elevar y ennoblecer el ideal de cada uno. Los mejores profesores son los que han formado generaciones entusiastas, contentas de vivir, capaces de vibrar y de exaltarse.

El tomo aparecido comprende, como hemos dicho, solo la primera parte de la historia contemporánea y en él se desarrollan principalmente tres puntos considerados trascendentales: la Revolución Francesa, la independencia americana y la vida intelectual de la humanidad a partir del siglo XIX.

El autor ha querido presentar, sobre todo, la evolución incesante de la humanidad, el progreso continuo de las ideas políticas y económicas, artísticas y científicas. Así por ejemplo: la Revolución Francesa marca el desmoronamiento de un régimen odioso y anuncia el advenimiento de la sociedad moderna: Bonaparte, a pesar de sus errores y de sus pesadas faltas, aparece como la encarnación de la voluntad y de la energía; su mano de hierro canaliza las lavas ardientes y dispersas de la erupción formidable de 1789; la guerra de la independencia americana es una bella epopeya que clarinea la liberación de todo un mundo, liberación alcanzada por el heroísmo, la generosidad, la tenacidad; la agitación europea de 1830 constituye el despertar definitivo de las ideas liberales en el mundo y el advenimiento del poder político de la burguesía intelectual; el movimiento de 1848 es el primer grito de triunfo de la democracia, es el esfuerzo titánico de las clases obreras aspirando al poder; en toda la primera mitad del siglo XIX, un movimiento intelectual admirable y prodigioso crea obras inmortales de belleza y de armonía y hace brotar de los cerebros invenciones y descubrimientos que figuran entre las más importantes adquisiciones de la humanidad.

Es a esta última parte que ha dado el señor Gehain una importancia particular. Es la primera obra que conocemos en la cual eso se haga en tal forma y pensamos, como el autor, que es eso lo que representa la verdadera historia, la más

bella, sana, fecunda, reconfortante y la más indicada, en la enseñanza, para favorecer la función esencialmente educadora que debe orientarla.

Ese solo capítulo abarca una tercera parte de la obra. Está preparado con una prolijidad sorprendente y revela una erudición y un espíritu para seleccionar dignos de ser admirados.

He aquí un resumen de los autores y de parte de las obras citadas; él dará idea de la comprensión de ese capítulo:

En literatura e historia son citados 196 autores, clasificados por nacionalidades, con la indicación de sus obras más célebres; alcanzan a 366 las mencionadas. En pintura 61 y 105 respectivamente. En escultura 34 y 56. En música 37 y 95. En las ciencias incluye 255 nombres conocidos, de los cuales 37 para las matemáticas y la astronomía, 67 para las ciencias naturales en sus múltiples armas que es específica, 78 para las ciencias morales, políticas, sociales, etcétera.

Y con ser tan extensa la hermosa enumeración, presenta, en pocas palabras, el carácter de cada autor y de sus obras, todo lo cual tiene el valor de una estadística convincente. Con justicia intitula ese capítulo: «El admirable movimiento científico». Y por cierto que se siente uno reconfortado al ver juntos tantos nombres de ese valor y al pensar que a todos ellos debe algún bien la humanidad. Y ¡cuán reducido aparece entonces el número de los guerreros ilustres para los cuales el pueblo reserva indebidamente casi todos sus homenajes!

Permítase llenar una página siquiera con *una parte*, solo una parte, de los nombres de esos descubridores y creadores de la verdad, de la belleza y del bien, que no sembraron el dolor jamás con sus conquistas, sino que aumentaron la felicidad universal:

En matemáticas y en física y química: Lagrange, Monge, Laplace, Legendre, Lalande, Le Verrier, Poncelet, Arago, Ampère, Poinsot, Biot, Herschell, Rosse, Young, Hamilton, Gauss, Jacobi, Argelander, De Vico, Schumacher, Wronski, Struve, Quételet, Volta, Bunsen, Morse, Foucault, Faraday, Becquerel, Helmholtz, Ohm, Barlow, Fresnel, Gay-Lussac, Dalton, Cagniard de la Tour, Maury, Daniell, Fulton, Ericson, Stephenson, Berthollet, Chaptal, Berzelius, Davy, Kirchoff, Chevreul, J.B. Dumas, Pelletier, Wurtz, Liebig, Laurent, Niepce, Daguerre, etcétera.

En ciencias naturales, biología, geología, geografía, etc.: Lamarck, Geoffroy de Saint Hilaire, Blumenbach, Cuvier, Agassiz, Oken, Audouin, D'Orbigny, Lyell, Ehrenberg, De Buch, Beaumont, Claire Deville, Humboldt, Ritter, Malte-Brun, Jussieu, De Candolle, Brown, Hooker, Lavoisier, Bichat, Broussais, Beel, Magendie, Flourens, Longet, Gall, Muller, Tiedmann, Dupuytren, Schwann, Rostand, Parry, Franklin, Darwin, etcétera.

En ciencias morales, políticas, sociales, etc.: Kant, Herbart, Fichte, Shelling, Hegel, Krause, Schopenhauer, Max Stirner, Royar Collard, Maine de Biran, Victor Cousin, A. Comte, Lamennais, Stewart, Hamilton, Bentham, Stuart Mill, Malthus, Ricardo, J.B. Say, Bastiat, Cobden, Proudhon, Rossi, J. de Maistre, Savigny, B. Constant, Mittermaier, Bopp, Lobeck, Madvig, Jacobo, Grimm, Colebrooke, Freytag, Champollion, Rawlinson, Hincks, Pestalozzi, Froebel, el padre Girard, Jacotot, Herbart, Hamilton, Miss Edgevorth, Mme. Necker, etcétera.

En literatura, historia, etc.: Lamartine, V. Hugo, A. de Musset, Gautier, A. de Vigny, Béranger, Dumas, Stendhal, G. Sand, Balzac, Thierry, Guizot, Tocqueville, Michelet, Thiers, Willemain, Sainte Beuve, Schlegel, Eichendorff, Heine, Bren-

tano, Koerner, Hebbel, Auerbach, Richter, Niebuhr, Schlosser, Ranke, Coleridge, Wordsworth, Byron, Shelley, Tennyson, Walter Scott, Dickens, Thackeray, Quincy, Carlyle, Macanlay, Grote, Irving, Longfellow, Poe, Hugo Foscolo, Leopardi, Manzoni, Giusti, S. Pellico, Guerrazi, D'Azeglio, Gioberti, Cantú, Melendez Valdez, Martínez de la Rosa, Quintana, Bretón de los Herreros, Duque de Rivas, Espronceda, Zorrilla, Hartzenbuch, García Gutiérrez, Larra, etc., y omitimos a todos los rusos, polacos, escandinavos, griegos, húngaros, rumanos, suizos, portugueses, que el libro también cita.

Y prescindimos totalmente de citar solo de los 137 pintores, escultores, músicos, apuntados por el señor Gehain.

¡Y todo esto en la mitad de un siglo! ¡Y de un siglo de agitaciones guerreras continuas!

Con este caudal de informaciones concretas en el texto, se comprende que la enseñanza de la historia puede ser, como lo quiere el autor, una *demostración* al mismo tiempo que una *relación*. Ilustradas las lecciones con mapas, grabados, fotografías y los objetos mismos en lo posible, y con lecturas, resultará aquella viviente, concreta, pintoresca y bien aprovechada si, como en el prólogo lo aconseja el autor, se obtiene de los alumnos que lleven un cuaderno en el que escriban *sumarios* cortos de lo estudiado.

El magnífico texto que recomendamos trae al frente de cada capítulo un resumen que contiene en pocas palabras la sustancia de lo que sigue.

Otros méritos son la división precisa de los capítulos, el tipo de imprenta especial para cada nombre de autor, para cada título de obra, resultando así claro y neto e hiriendo hasta la memoria visual del alumno.

Desgraciadamente, y el autor mismo lo lamenta, no ha sido posible intercalar croquis, fotografías, mapas, etc., que hubieran aumentado su excepcional valor pedagógico.

Acaso la acogida que el libro merecerá, cada vez mayor a medida que se lo conozca, permitirá hacer una edición que salve esas deficiencias materiales.

Quedamos entre tanto a la espera, ansiosos, de la segunda parte, que el señor Gehain tiene entre manos.

# El trabajo manual educativo. Sus fines. Su aplicación

Conferencia leída en la Escuela Normal de Profesores

7 de febrero de 1896

## NOTA DE LA COMISIÓN

Por decreto del Poder Ejecutivo de 13 de enero de 1896, siendo ministro de Instrucción Pública el doctor Antonio Bermejo fue nombrada una comisión de personas «especialmente preparadas en la teoría y la práctica» de la enseñanza manual, decía el decreto, para que previas las deliberaciones necesarias aconsejaran al Ministerio la mejor manera de implantar el trabajo manual educativo en las escuelas normales y primarias y en los colegios nacionales de la República. Esa comisión que presidió el señor Santiago H. Fitz Simón y de la que fue secretario el señor Pizzurno organizó, como parte complementaria de su cometido y por iniciativa del mismo señor Pizzurno, una serie de conferencias sobre el asunto, celebradas en el Salón de Actos de la Escuela Normal de Profesores e inauguradas por el propio ministro doctor Bermejo. Fue una de esas conferencias la que aquí reproducimos. Las conferencias, así como los trabajos todos de la comisión, antecedentes, conclusiones a que se arribó, programas de trabajo manual formulados para escuelas y colegios, actas de las sesiones, proyectos varios, etc. fueron publicados en un volumen por el señor Pizzurno y por encargo del Ministerio, volumen que lleva el título de *Comisión de trabajo manual* (Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1896).

I

¡Felicitémonos, señores, que motivo tenemos para hacerlo!

En dos de los salones de esta escuela normal resonaban hasta ayer voces infantiles entonando alegres cantos que si amenizan la vida escolar y tienen una influencia saludable sobre una parte de los órganos de la vida física, influyen también en los sentimientos morales, haciendo grata a menudo la vida en el hogar donde se repiten comunicando a los grandes la alegría de los chicos.

Desde ayer, en uno de esos salones, las melodías entonadas por los niños y las notas arrancadas al piano han sido sustituidas por otras notas y otras melodías: por los golpes del martillo y el ruido hermoso que producen, confundidos, los instrumentos del trabajo moralizador y fecundo, del trabajo creador de hábitos de los que carece la gran mayoría del pueblo argentino, que ha de asegurar la felicidad del hogar constituido mañana por cada uno de los niños de hoy y los cuales volverán a sus casas, la sonrisa en los labios y la frente erguida, a compartir con sus hijos el pan abundante ganado con el trabajo del día y a tomar parte con ellos también en los cantos escolares que aprendieron en su niñez y que repercutirán gratamente en su alma en la edad madura. Cantarán contentos junto con sus hijos, como canta el trabajador cuya conciencia está tranquila, como no canta el perezoso que no conoce la fruición que se experimenta al contemplar el fruto del trabajo perseverante.

Los maestros que en adelante produzca la Escuela Normal estarán habilitados para dar a sus alumnos la enseñanza manual que hasta hoy no han recibido y que ha de influir poderosamente en la formación del carácter, en su educación general.

¡Sigán los cantos en este salón y trabájese en el de enfrente para asegurar a los futuros padres el derecho de cantar después con sus hijos!

Felicitémonos, que esta reforma puede ser el principio y el origen de la serie que ha de iniciarse sucesivamente hasta dar a la escuela argentina una organización perfecta.

Pero, señores, afirmar no es demostrar. El propagandista sincero debe convencer a los que lo escuchan de la verdad de sus afirmaciones. Vengo afirmando hace algunos años que el trabajo manual educativo, y llamo así al que responde a los principios de la célebre Escuela de Naas, se armoniza con las leyes y reglas pedagógicas que deben regir la educación general. Cuando en 1892 expuse ligeramente, en una de las conferencias doctrinales, los propósitos del llamado *Slojd sueco*, exhibiendo y explicando la serie de modelos, tuve la suerte y el honor de conquistar vuestra aprobación unánime como la conquistaron todos los que en esa ocasión propiciaron el trabajo manual educativo; y la Asamblea expresó resueltamente su fallo votando la moción que establecía la necesidad de introducir en la escuela primaria ese trabajo y no otro.

¡Ojalá fuese hoy igualmente feliz logrando convencer a los que aún no lo estuvieren!

Pero habéis de disculparme si os presento un trabajo casi desordenado y, sin casi, despulido y demasiado extenso. Absorbido por sinnúmero de ocupaciones imposterables y estrechado por el brevísimo plazo de que se nos ha permitido disponer, es el caso de decir con verdad que esta exposición la he escrito larga porque no tuve tiempo de escribirla corta, y despulida porque la lima de que dispongo es primitiva. Con todo, no haré una exposición completa, ni mucho menos; habría materia para un libro. Oídme con paciencia y disculpadme si no puedo ser más breve.

Debo advertir que la disertación que leeré enseguida casi no es otra cosa en el fondo y hasta en la forma, a veces, que la reproducción de parte de las sabias conferencias del maestro, de Otto Salomon, y que yo, como todos sus discípulos, he podido aprovechar ampliamente.

Paso por alto consideraciones generales sobre el origen y desenvolvimiento sucesivos del trabajo manual, de las diferentes tendencias y propósitos a que se le ha hecho y aún se le hace responder. Solo diré dos palabras sobre la tendencia profesional, porque esos y otros puntos constituyen el tema de las cinco conferencias que sucederán a la mía: me concretaré a exponer los fines que debe realizar la enseñanza manual.

## II

Ante todo, declaremos que no es una rama especial que se agregue, sin derecho, al programa de las escuelas comunes. No tiene por objeto preparar para determinados oficios o profesiones como se ha creído por muchos y como se suele creer todavía.

Es una rama que debe formar parte del plan de estudios de la escuela común con el mismo derecho que el dibujo, la aritmética, la música. Es una rama de educación general, que debe ser enseñada por el mismo maestro que enseña moral, caligrafía, lectura, etc. Influye en la cultura física, intelectual y moral, y por la habilidad manual que desarrolla y las aficiones que despierta, puede encaminar indirectamente al pueblo a las profesiones manuales, a la industria, sin chocar con el fin único de la escuela común, poniendo de todas maneras al niño en condiciones de atender más tarde a múltiples necesidades del hogar, principalmente del hogar del pobre y proporcionando a este y al rico saludables distracciones en los momentos de ocio.

## III. EN LA ESCUELA PRIMARIA NO DEBE TENER CARÁCTER INDUSTRIAL

Incorporar a la escuela primaria la enseñanza industrial, los oficios manuales, sería un error del punto de vista de los principios pedagógicos y del punto de vista práctico. En el primer caso porque ello importaría desvirtuar el fin de la escuela común: dar una educación general, amplia, para la vida, sea el niño rico o pobre, católico o protestante, hijo del país o extranjero; y no insisto, porque sería largo y es innecesario. Del punto de vista práctico, porque sería irrealizable el propósito buscado, entre otras, por las siguientes razones:

a) El alumno de la escuela primaria no está, por su edad, en condiciones de elegir el oficio que le convendrá más tarde. Sucedería, y la experiencia lo ha comprobado, que en la edad adulta, fijada su vocación, o por otras múltiples circunstancias determinadas por el cambio de residencia, por necesidades apremiantes, por razones de salud, etc., se dedicaría a un oficio distinto al que creyó convenirle en la infancia, habiendo así perdido, en buena parte, su tiempo, con perjuicio de la educación general.

b) No sería posible enseñar todos los oficios en la escuela, y esto no necesita demostración. ¿Quién haría la elección? ¿El maestro? ¿El niño? ¿Quiénes serían los encargados de enseñar? ¿Industriales u obreros? ¿Sin preparación pedagógica? ¿Y cuántos se necesitarían en las grandes ciudades? ¿Y en las pequeñas, que



son las más, dónde se encontrarían? ¿O los maestros tendrían que aprender varios oficios?

c) El tiempo que pudiera consagrarse a esa preparación en la escuela sería insuficiente para aprender un oficio, aun en la hipótesis de que no perdieran los niños mucha parte de él recorriendo diferentes talleres hasta descubrir su vocación. Solo se conseguiría darles una preparación hasta contraproducente justificando el rechazo de que eran objeto por los directores o propietarios de fábricas, que los encontraban inferiores a los simples aprendices, llenos en cambio de pretensiones, y comprobando la frase de Rousseau: «La ignorancia es muy peligrosa, pero es más nocivo el creer que se sabe cuando se sabe mal, que el no saber nada».

d) ¿Cómo hacer para dotar a las escuelas de tantos talleres diferentes y costear los gastos que originarían? Como dice Sluys, «tendríamos que limitarnos, hacer una selección, y desde ese momento el problema de la enseñanza profesional por la escuela primaria, quedaría incompletamente resuelto. Por la rotación (o alternación) quiere conducirse al niño a reconocer sus aptitudes, pero en realidad no se le hace recorrer más que dos o tres talleres especiales y su elección es estrechamente limitada».

Y no continúo, señores, aunque habría más que decir al respecto, por no ser demasiado extenso. Llegará la oportunidad de ampliar esas observaciones que de tiempo atrás han sido hechas por educacionistas sinceros, acostumbrados a emitir sus juicios serenamente, sin precipitarse para formarlos como suele suceder a los que sueñan con la gloria y creyendo alcanzarla por sorpresa cuando aún se halla lejos, le sacrifican, tal vez inconscientemente, lo mismo que pretenden haber descubierto: la verdad, y hasta el bien, que la acompaña.

Y permitidme ahora llegar al tema especial de mi conferencia: al trabajo manual educativo o pedagógico. Veremos cuáles son sus fines tal cual han sido condensados por el maestro de Naas después de estudiar pacientemente los trabajos de los filósofos y pedagogos de todos los tiempos y muy principalmente, como os lo dirá mañana con superior competencia el profesor Gerardo Victorin, de Comenio, Rousseau, Salzmann, Pestalozzi, Heusinger, Froebel y el último, el generoso finlandés Uno Cygnoeus, el amigo de Otto Salomon y de quien este decía sobre su tumba: «Su obra fue tan grande porque puso en ella algo más que su dinero y su habilidad y su energía: le consagró su corazón».

#### IV

He aquí los fines del trabajo tal como han sido precisados en la Escuela Normal de Naas.

- 1) Despertar gusto y amor por el trabajo en general.
- 2) Inspirar respeto por el trabajo corporal honrado por grosero que sea.
- 3) Desarrollar la independencia y la confianza del niño en sí mismo.
- 4) Acostumbrar al orden, la exactitud, el aseo y la corrección.
- 5) Promover la atención, interés, aplicación, perseverancia y paciencia.
- 6) Perfeccionar la vista y el sentido de la forma.

- 7) Dar una habilidad manual general.
- 8) Desarrollar las fuerzas del punto de vista físico.

Es indudable que algunos de estos propósitos se persiguen también y pueden obtenerse con las diferentes asignaturas.

Veamos cómo se realiza el conjunto con la enseñanza manual educativa.

## 1) Despertar gusto y amor por el trabajo en general

«El trabajo –dice É. Zola– es la única ley del mundo, el regulador que lleva la materia organizada a un fin desconocido.» Todos los triunfos son sus hijos, la felicidad su consecuencia, la consecuencia del trabajo para el hombre libre, se entiende, que no es la felicidad para el esclavo. Y la del niño puede llegar a depender del amor al trabajo que le inculque la escuela, como su desdicha de los hábitos de abandono, inconstancia, superficialidad, que adquiera en ella.

El estudio de la naturaleza del niño nos muestra que existe en él no tan solo *la propensión a conocer*, de la que es signo su *inquisitividad extraordinaria* tan mal comprendida y por eso mismo amortiguada a menudo por los padres que ven en esa curiosidad un defecto incómodo, sino también *la propensión al trabajo, la actividad*, de que son signos:

a. El *movimiento* continuo que se nota en el niño desde que nace, movimiento tan erróneamente restringido en los bebés por la faja antipática y perjudicial y que tan gráficamente criticaba Rousseau preguntando si las gatas fajan a sus hijuelos.

b. Lo que suele llamarse *espíritu de destrucción* del niño, que no es tal, sin embargo. Para el niño romper es hacer; él quiere analizar, quiere saber; por eso construye y deshace y es feliz llenando de rayas las paredes, el piso, las hojas de los libros, con lo cual cree imitar el trabajo del padre que escribe; lo es con la servilleta que alcanza en la mesa o con el pañuelo que pesca sobre la cama y con los cuales envuelve un cuchillo, un trozo de madera, cualquier cosa, formando así una muñeca que lo divierte, a la que pasea y remueve y la hamaca y le canta y la acuesta a dormir, cerrando después la puerta despacito para que no se despierte «el nene».

Y bien: esa actividad, que persiste en la edad escolar con las modificaciones que el tiempo le imprime, debe ser dirigida por el maestro en el sentido de lo bueno y de lo útil.

Froebel no hizo otra cosa sino sacar de ella buen partido al dar al Jardín de Infantes el carácter que le dio.

«El niño es el padre del hombre», y si queremos evitarle a la sociedad seres inútiles y parásitos, debemos enseñar a los niños no solo a trabajar, sino a amar el trabajo, y a amarlo por sí mismo, por las legítimas satisfacciones que proporciona y no por medio de incentivos artificiales, medallas, premios materiales, cuadros de honor, castigos o tareas extraordinarias. Llegar a obtener que la prohibición del trabajo importe un castigo, sería la realización de un hermoso desiderátum.<sup>74</sup>

74. En la Escuela Graduada del Primer distrito que dirigía en el año 1887, entrando una mañana a una división del 2º grado, presencié la siguiente escena: La maestra estimulaba un animadísimo y verdadero tiroteo

Así puede vencerse el prejuicio social contra el trabajo: el niño llega a amarlo a despecho de la crítica de la sociedad.

Ahora bien: en lo que al trabajo manual respecta, ¿qué requisitos deben llenarse para despertar gusto y amor por el trabajo en general?

Los siguientes: a) los modelos deben ser útiles del punto de vista de los niños; b) el trabajo no debe exigir ejercicios preparatorios fatigosos; c) el trabajo debe ofrecer variedad; d) los niños deben ser capaces de construir por sí solos el modelo; e) el trabajo debe ser un verdadero trabajo y no un juego; f) el trabajo debe ser propiedad del alumno.

a) *Los modelos deben ser útiles del punto de vista de los niños.*

¿Qué objetos y trabajos gustan más a los niños? Puede afirmarse que aquellos cuya aplicación conocen y que a ellos mismos les son útiles; más aun si se relacionan con sus necesidades y ocupaciones. Si a esto se agrega que el objeto hecho encuentre la misma aceptación en el hogar, por su utilidad, se comprenderá en cuánto debe acrecer el interés del niño y con cuánto mayor gusto se entregará a un trabajo que reconoce útil para sí y para su familia. ¡Con cuánto placer y legítima satisfacción llevará la ofrenda a sus padres y hermanos despertando en él, estos actos repetidos, nobles sentimientos de consideración y deseo de servir a los demás! Elegidos los trabajos de acuerdo con estas ideas y descubriendo el niño de por sí el valor de los objetos, sin que el maestro se lo enseñe, se comprende cuánto ha de influir esto en su interés y su amor al trabajo.

b) *El trabajo no debe exigir ejercicios preparatorios fatigosos.*

Es práctica generalizada en los establecimientos industriales enseñar a los aprendices el manejo de los instrumentos sin construir al principio ningún objeto. Los maestros obreros así lo creen necesario, e imitando ese ejemplo, profesores hay que aplican ese método al trabajo manual. Así, tratándose de enseñar el uso del cepillo se da al niño v.gr. un trozo de madera que cepilla durante largo rato, repitiendo ese ejercicio hasta que haya aprendido. Otros siguen un método mixto que consiste en mandar ejecutar previamente el ejercicio en la forma ya indicada y ordenando después la confección de un objeto dado, en el cual el mismo ejercicio encuentre aplicación.

Salomon se opone a ambas prácticas [por] que violan la regla pedagógica que

---

de preguntas, respuestas, observaciones de los niños, exclamaciones. De pronto un alumno que, por haber incomodado con exceso, había sido separado de los demás, en el fondo de la clase, levantó rápidamente la mano deseando contestar a una pregunta. -¿Cómo? -le observó la maestra-. ¿Usted...? Los niños que están en penitencia no tienen derecho de trabajar con los demás...

Salomon me ha referido que en algunas escuelas de Suecia se castiga a los alumnos que se portan mal desechándolos más temprano que a los demás.

Y con el trabajo manual se observa que es tal el entusiasmo despertado en los niños, que muchos lo prefieren al recreo. En el Instituto Nacional, el señor Victorín y ahora el señor E. Romero Brest han debido ceder a los insistentes pedidos de sus alumnos que deseaban los recreos para adelantar en el trabajo. He oído manifestaciones análogas al doctor Gotze en Alemania, a Rudin en Suiza, a Borgna en Turín, a Gabrielli en Sicilia, y puede afirmarse que el hecho se reproduce en todas partes donde el trabajo manual educativo es bien comprendido. Un director de una escuela de Viena escribió a Salomon que sus alumnos habían preferido ir a la escuela a trabajar en vez de asistir a las tradicionales fiestas del 1º de Mayo, y a la distinguida profesora Olga Pawlowich, directora de una de las primeras escuelas de San Petersburgo, la he oído referir, en Naas, que ella despide a los alumnos y no quieren irse y que a menudo los que habían sido despedidos antes de la hora, preguntaban ansiosos a los compañeros qué era lo que habían hecho durante su ausencia.

establece que en la enseñanza debe irse de lo concreto a lo abstracto. El ejercicio (que es lo abstracto) debe encontrarse en el objeto o modelo hecho (lo concreto).

Los ejercicios preparatorios representan una doble pérdida: de tiempo y de interés, sin ventaja alguna.

El niño es más atento, más cuidadoso, haciendo un modelo que haciendo un ejercicio aislado, aparte de que, dándose, como se hace, un trozo de materia prima algo mayor de lo necesario, puede decirse que los ejercicios preparatorios se encuentran casi siempre al confeccionar un objeto útil. En cambio, repitiendo el niño el ejercicio abstracto, es casi seguro que la tercera, cuarta o la quinta vez lo hará peor que las primeras, pues se habrá agregado a la falta de interés el cansancio físico, el cual llegará tanto más pronto cuanto más monótono sea el trabajo. Es lo que suele suceder con los cuadernos de caligrafía que tienen, como muestras, *elementos* (palotes, perfiles, curvas) en vez de palabras o frases: las últimas páginas suelen ser las peor escritas.

No sucede lo mismo con el *método llamado de los objetos usuales* en oposición al arriba descrito, que se denomina *de elementos técnicos*. En el primero el interés se despierta, la atención se mantiene y concentra porque el niño teme echar a perder el objeto medio ejecutado ya: trabaja con placer. Se comprende entonces que respetando la regla establecida no se disminuye sino que se aumenta el amor al trabajo.

Otro punto conviene tratar aquí. ¿El alumno trabajará siempre teniendo como modelo el objeto mismo o puede valerse de dibujos? De acuerdo con la regla recordada, de lo concreto a lo abstracto y la otra análoga, de lo fácil a lo difícil, he aquí el orden en que debe procederse:

1º Los niños reproducen directamente del modelo: lo absolutamente concreto.

2º Los niños trabajan valiéndose del modelo acompañado con su dibujo: combinación de lo concreto y lo abstracto.

3º Los niños trabajan sirviéndose del dibujo solamente: lo abstracto. Este dibujo puede ser preparado *para* ellos o *por* ellos, según lo que a juicio del maestro convenga más en cada caso. Al valerse de dibujos cabe aumentar la graduación: presentándose primero un doble dibujo en perspectiva y proyección, y después la proyección sola.

### c) *El trabajo debe ofrecer variedad.*

Es vulgar el refrán: «En la variedad está el gusto», y ello se cumple no solo con los adultos sino también, y mucho, con los niños, si bien parece comprobado que los de mayor edad son al respecto más exigentes que los menores, como es natural. Los niñitos muy pequeños se divierten a menudo durante largo tiempo con el mismo juego, si es de su agrado: he visto cerca de mí a tres niñitas, la mayor de cuatro años de edad, que se hacían repetir todos los días, durante meses, el cuento del *muú*, del *ñaú* y del *guau, guau*, siempre corto y siempre igual y siempre escuchado por ellas con el mismo placer, como si fuese la primera vez que lo oían.

Pero el deseo de ver, oír y hacer cosas nuevas acrece con la edad, aparte de que aun el ejercicio grato no debe ser de duración excesiva que mataría el interés. Por eso y para evitar que el niño se desaliente, conviene permitirle que pase de un modelo a otro cuando después de hacerlo dos o tres veces no lo hiciere bien; aunque, más hábil ya, deba volver después (cosa que generalmente desea el niño que

ha sido bien dirigido y estimulado) a ocuparse del que presentó dificultades, para triunfar sobre ellas y no ser vencido.

Y la variedad se introduce en el trabajo manual alternando los distintos instrumentos, los ejercicios, los objetos hechos, que serán de diferente tamaño y forma, destinados a uso distinto, etc.; y también permitiendo de tiempo en tiempo que el alumno elija el objeto que quiera hacer entre varios que estén a su alcance y hasta, ¿por qué no? entre los que el maestro sabe que no puede hacer; pero esto por excepción y casi exclusivamente con los niños voluntariosos, a los que hay que convencer ante todo, en esa forma, de que sin método y sin orden nada se hace bien, no cediendo después a sus caprichos en manera alguna.

d) *Los niños deben ser capaces de construir por sí solos el modelo.*

Es indudable que las obras que mayor satisfacción nos producen son aquellas que realizamos sin ayuda extraña. Y esto debe tenerse muy en cuenta al organizar los trabajos en la escuela. No debe el maestro poner su mano en la obra del alumno y si una indicación práctica es indispensable, tome entonces un trozo de materia prima aparte y muestre en ella cómo se ha de hacer el ejercicio. Es sensible tener que declarar que en ese error se incurre a menudo en todas partes y con todas las ramas de estudios; ya es la composición literaria demasiado corregida por el maestro, ya es el dibujo que revela una mano extraña a la del alumno que lo exhibe como propio, ya el problema que se presenta en el cuaderno «en limpio» a fin de año, y que el dueño no puede resolver en el pizarrón si por acaso le fuere indicado así por el que lo examina. Y lo mismo sucede con el trabajo manual. Así se enseña, inconscientemente tal vez, a mentir y a mentir con la complicidad del educador. Las exposiciones de trabajos son un estímulo grande para todas estas farsas tan desmoralizadoras, cuando no preside a su organización la honradez profesional más firme y el mayor buen sentido, que permitan al maestro sustraerse a la influencia de un amor propio mal entendido. Y en estos errores se incurre tanto más fácilmente si a los preceptos pedagógicos se antepone el deseo de «lucirse más» ante el público generalmente poco entendido, presentándole mayor número de objetos u objetos «más bonitos» y calados, lustrados, barnizados, etc. Evitemos, desde el primer momento, que sea aplicable entre nosotros la crítica hecha por Salomón, quien decía en una conferencia: *El trabajo manual tiene dos enemigos mortales: los trabajos de lujo y las exposiciones.*

Pero dejemos esta digresión.

Si el modelo no puede ser hecho *todo entero* por el niño, no debe formar parte de la serie. El trabajo debe estar en armonía con la capacidad del alumno. No debe ser muy fácil porque entonces el esfuerzo requerido sería mínimo y, en consecuencia, el efecto *educativo* nulo o casi nulo; ni debe ser muy difícil, porque la dificultad excesiva desalienta y el interés decae.

¿Qué tendremos en cuenta para arreglar la serie de modelos de tal manera que exista la progresión conveniente en las dificultades?

Puede hacerse ese arreglo:

a) *según las herramientas*; b) *según los modelos*; c) *según los ejercicios* u operaciones comprendidos en la producción del modelo.

El primer arreglo es malo del punto de vista educacional, pues no es posible

disponer las herramientas de acuerdo con el principio *de lo fácil a lo difícil*: con la misma herramienta se hacen ejercicios difíciles y ejercicios fáciles. Este método, dice Salomón, equivaldría al de comenzar, tomando un diccionario, por aprender todas las palabras que empiezan por *a*, por ser más fáciles que las que empiezan por *b*.

El segundo método de arreglo, tomando por base los modelos, es también deficiente: ¿Qué consultaremos? ¿El uso de los modelos? ¿Sus dimensiones? ¿Su forma? ¿Cómo hacer para disponer la serie de lo fácil a lo difícil e introducir al mismo tiempo variedad? Y para determinar cuál es el modelo más fácil y cuál es más difícil tendremos que fundarnos, sin duda, en los ejercicios que su confección requiera. Luego, el arreglo más racional será el que se ajuste a los ejercicios, formando la serie que llamaríamos *a, b, c, d, e, f, g*, etc. De esa manera el primer modelo sería el que tuviese el ejercicio más fácil, *a*; el segundo contendría el ejercicio *b o a + b*; el tercero *c o a + c o b + c o a + b + c*, etcétera.

Los modelos, pues, solo deben considerarse como *la expresión accidental* del método y no como el método mismo; su elección y graduación depende exclusivamente de la que debe darse a los ejercicios. Son estos el fundamento de las series, no los modelos, los cuales pueden variarse cuanto se quiera.

Del punto de vista práctico son los modelos una serie de objetos útiles que tienen un diferente valor educativo. Del punto de vista metodológico son una simple serie de ejercicios.

Se comprende, después de lo dicho, que no exista una serie de modelos única, pues los objetos pueden variarse cuanto se quiera desde que un mismo ejercicio se halla en cien objetos diferentes. Padecen error entonces, y no pequeño, los que critican el sistema de Salomón haciendo hincapié en la inaplicabilidad de los modelos de Naas entre nosotros, y se expresan por eso en contra de lo que llaman exótico abogando por la formación de un sistema «argentino».

La serie de modelos de Naas (en madera) que podéis examinar aquí mismo, pues he tenido el gusto de enviarla a esta exposición, es constantemente objeto de modificaciones entre nosotros, como podéis verlo también examinando los trabajos hechos ya en varias escuelas argentinas; y lo ha sido y lo es en Europa y en todas partes donde se acepta y adopta, sin embargo, el sistema de Otto Salomón.

Y otro error en el que se incurre aquí consiste en creer y decir que dicho sistema es incompleto porque solo comprende trabajos sobre madera, cuando, lejos de ello, comprende todo trabajo manual considerado como medio de educación general.

En resumen, la buena graduación de las series permite al niño trabajar sin dificultad excesiva, se siente capaz de hacer lo que se le pide, lo hace y triunfa; pronto se apercibe de que su capacidad aumenta a medida que adelanta en el trabajo, el desaliento no tiene por dónde entrar, una noble emulación se despierta, goza; de ahí que el amor al trabajo se desarrolle.

e) *El trabajo debe ser un verdadero trabajo y no un juego.*

Hacer un trabajo manual educativo no es jugar al trabajo, dice Salomón. Si el alumno en vez de trabajar se divierte, el placer que experimenta será hijo del juego y no de la labor.

El juego es el trabajo de los niños chicos. Ojalá pudiera decirse que el trabajo

es el juego de los adultos. Los niños deben trabajar realmente y apreciar como tal su labor. De lo contrario les enseñaremos a amar el juego y no el trabajo.

Si permitimos al alumno que escoja libremente la materia prima y el objeto y hasta los instrumentos, escogerá probablemente lo más fácil, lo que tenga más a la mano, lo que vea hacer en su casa, lo que requiera menos esfuerzos; y si elige algo que no reúna esas condiciones pero que lo seduzca en el primer momento por cualquier circunstancia, lo abandonará en cuanto tropiece con alguna dificultad seria, lo dejará a medio hacer. La falta de orden, de método, de dirección, lo hará inconstante, caprichoso, indisciplinado, perderá lastimosamente su tiempo y adquirirá los defectos opuestos a las virtudes que con el trabajo manual educativo nos proponemos desarrollar. La escuela no llenará su objeto.

f) *El trabajo debe ser propiedad del alumno.*

Es un deseo natural en el niño y en el hombre el de poder disponer de todo aquello de que es autor, y ese deseo debe ser satisfecho: hay ventaja en ello. Pero, se dice, ¿puede ser el objeto hecho propiedad del alumno, si la materia prima no ha sido por él costeada? A esto puede replicarse con otra pregunta: ¿puede la obra realizada pertenecer a la escuela si el trabajo y la habilidad que ha requerido corresponden al alumno? Los que hacen la objeción so pretexto de moralizar, son generalmente los interesados en apropiarse los trabajos, dice Salomón. El niño, sabiendo que el modelo confeccionado le pertenece, trabajará con mayor entusiasmo, y esperará ansioso el momento de llevar a sus padres el resultado de sus esfuerzos «luciéndose» en el seno de la familia.

Y bien; la seguridad de ser los felices dueños de sus obras, ¿no influirá en el sentido de despertar el amor al trabajo?

Pasemos ahora al segundo fin general.

## 2) Inspirar respeto por el trabajo corporal honrado por grosero que sea

Es un *prejuicio social* que debe desaparecer lo que hace que se considere, en cierto modo, de condición inferior al industrial y al simple obrero, respecto del que ejerce una profesión liberal, y la escuela ha podido contribuir a mantener ese espíritu que aleja a los jóvenes de las profesiones manuales, que los hace hasta avergonzarse de la de su padre y que los lleva a menudo no a conseguir un título universitario cuya obtención representa también un trabajo, por más que sea intelectual, sino que, cortando por su inconstancia y por los hábitos de pereza que la escuela no ha sabido corregir, una carrera iniciada, van a ocupar los empleos de la administración pública, convirtiéndose así millares de jóvenes que debieron ser miembros útiles a la sociedad, y obreros del progreso sólidamente alcanzado, en empleomanos, en verdaderos parásitos que atienden casi siempre mal y con inatención chocante sus deberes públicos y son elementos preciosos para todas las intrigas políticas. Y la escuela ha podido y puede influir en este estado de cosas por el hecho de educar mal o escasamente y por dar una *instrucción* casi exclusivamente *teórica*, la cual induce al niño a creer que el trabajo que no ocupa en primer término a la inteligencia debe ser menospreciado, viendo entre uno y otro

una diferencia radical, que no existe, sin embargo.<sup>75</sup> Y bien; el trabajo manual incorporado al programa de la escuela común puede contribuir grandemente a corregir esa deficiencia, y para ello conviene introducir tal género de trabajo en las escuelas de todos los grados, que las clases sociales todas puedan participar de él. Los maestros cooperarán en el mismo sentido empeñándose con placer en el trabajo y consagrándose con entusiasmo a enseñarlo inteligentemente a los demás. Si el maestro es digno de tal nombre, los niños sentirán aprecio por lo que él aprecie.

Se acostumbrarán desde la escuela a llevar la blusa moralizadora, a manejar los instrumentos de trabajo; sentirán también en sus manos, de vez en cuando, formarse esos callos que hoy reputan signos de inferioridad social, que mañana serán para ellos mismos certificados de honradez e independencia; y médicos unos, abogados otros, funcionarios elevados muchos, estrecharán con gusto con su mano delicada y enguantada la desnuda y tosca del antiguo compañero que ha seguido sin rubores el oficio de su padre.

### 3) Desarrollar la independencia y la confianza del niño en sí mismo

«El maestro que trabaja mucho, trabaja poco», solía decirnos hace quince años nuestro profesor de pedagogía en la Escuela Normal, y entendía significar con ello que procede erróneamente el educador que deseando simplificar la tarea del niño lo hace él mismo todo, interviene directamente para evitar al educando el trabajo que haría para vencer las dificultades; todo lo explica y aclara extensamente sin dejar nada a la actividad, al esfuerzo propio del alumno. Y es frecuentísimo oír, aun a personas ilustradas, decir: «El profesor X es excelente; todo lo explica a los niños y ¡qué bien! no hay uno solo que, queriendo, no lo entienda». Y esas mismas personas ilustradas encuentran malo al educador entendido y sabio, el cual, no olvidando que la misión de la escuela es algo más que la de formar repetidores más o menos conscientes de nociones ajenas, procura el desarrollo de las fa-

75. Un hecho quiero referir, por lo significativo, respecto del interés que puede despertar el trabajo manual cuando se aplica debidamente en la escuela: ocurrió en el Instituto Nacional que yo dirigía en la época en que leí este trabajo. Una gran parte de los alumnos concurrentes pertenecían a la clase social que solemos llamar aristocrática. El padre de uno de esos niños, médico ilustre más que por su apellido por sus grandes virtudes morales, a los pocos días de saber que su hijo debía pasar algunas horas, tres veces por semana, en el taller de trabajo manual, cubriendo sus vestidos con la blusa azul del obrero, se me apersonó, no recuerdo si por inspiración propia o a solicitud del hijo, y me pidió cortésmente que lo eximiera de concurrir a esa clase porque ese trabajo no se avenía con sus aptitudes y le resultaba penoso. No me dijo, por cierto, que lo consideraba depresivo. Pero yo sospeché que algo de eso debía haber. Como yo tenía muy buena amistad con él concluí por decirle más o menos textualmente:

—Doctor, tal vez se halle Ud. en lo cierto; pero como una atención personal para conmigo permita que Pepito concorra 15 días más al taller; quiero hacer una experiencia.

Pues bien; antes de terminar el plazo y vencidas las primeras dificultades, el niño se había encariñado tanto con el trabajo manual, que el padre vino a pedirme que en vez de tres veces por semana lo mandara al taller todos los días. Y poco después le compró un banco y herramientas para que trabajara en su casa.

Hoy el niño de entonces es uno de nuestros mejores profesores de cirugía en la Facultad de Medicina.

Como este caso, muchos análogos o equivalentes podría citar. Por ahí andan abogados, médicos, ingenieros, profesores universitarios, maestros e industriales, que me han dado la satisfacción de decirme que eran deudores al taller de trabajo manual del Instituto Nacional, no solo de determinadas aptitudes físicas útiles, sino de haber adquirido hábitos fecundos en beneficios como ser el del método, de la atención, de la exactitud en los trabajos, de la perseverancia y la paciencia ante las dificultades de la vida.



cultades por la ejercitación de ellas, busca y presenta dificultades al niño en vez de allanárselas de antemano, lo estimula a encontrar la solución del problema valiéndose de las propias armas y no de las prestadas, lo deja que erre, tropiece y caiga de vez en cuando; lo obliga así a examinar, a ver con sus propios ojos, a moverse con el auxilio de sus miembros, a luchar solo, a prever los inconvenientes, si quiere evitarlos; y así, mañana, cuando ya no tenga a su lado al padre o al maestro que le tiendan la mano para subir la cuesta, no se desanimará por ello, subirá solo y satisfecho, porque sus músculos tendrán fuerza suficiente, sus ojos alcanzarán a distinguir el objeto buscado entre las sombras; se ingeniará, tendrá iniciativas; sabrá, en fin, producir la luz que disipará aquellas sombras y seguirá adelante sereno y fuerte, seguro de alcanzar la meta, confiando en ello siquiera.

Desarrollar la actividad individual del niño, habituarlo a obrar con independencia, hacer que llegue a tener confianza en sí, son objetivos que jamás debe perder de vista el educador y que felizmente el trabajo manual permite alcanzar sin mayor esfuerzo, sin contrariar los gustos e inclinaciones del niño: al contrario, satisfaciéndolos. Todo es cuestión de habilidad en el maestro para presentar con prudencia las dificultades, sin negarle todo auxilio, pero sin prestarle tampoco más que el necesario para evitar el desaliento ante la dificultad insuperable.

El trabajo manual, repito, presenta esa ventaja y es más fácil obtenerla, quizá, que con las demás materias de enseñanza. ¿Por qué? Porque todo el trabajo se hace en la escuela y el número de alumnos que trabajan a un tiempo es limitado, siendo así más fácil la fiscalización individual. El niño se convence pronto de que no es posible engañar al maestro y entonces no lo intenta siquiera. Debe trabajar solo y pensar en lo que hace; no puede ser un autómatas. En cambio, con el mayor número de las otras ramas, principalmente con los «deberes» que se dan para hacer en el hogar, sucede lo contrario: son los padres, los hermanos, los condiscípulos más adelantados, los que se encargan de prepararlos.

Salomón ha observado que en el trabajo manual los maestros que lo estudian piden ayuda más que los niños, y un maestro de Naas, de muchos años de experiencia, confirmó esa observación, agregando que es difícil conseguir de los maestros que sean independientes, en especial las señoras, las cuales casi obligan a que se las ayude.

Para que la confianza en sí mismo se produzca parece que el niño debe poseer: algún conocimiento de su propia capacidad y de la importancia y condiciones del trabajo a realizar, habilidad para determinar la verdadera relación existente entre esos dos conocimientos, llegando a formular un juicio seguro de si su habilidad es tanta cuanto requiere la ejecución del trabajo y disposición para obrar de acuerdo con el juicio a que haya llegado, sea este positivo o negativo.

Para cultivar con éxito esa confianza del alumno en sí mismo deben tenerse en cuenta las siguientes indicaciones:

a) La clase no debe ser tan numerosa que impida la inspección eficaz e individual de los alumnos en ella.

b) El trabajo de cada niño debe ser independiente del de cada uno de los demás, y para asegurar este resultado, los alumnos, en clase, deben ser objeto de individual atención mientras ejecutan su trabajo.

c) El maestro no debe decir ni mostrar demasiado.

Algunos maestros tienen la costumbre de hacer parte del trabajo del alumno

al explicar, por ejemplo, el uso de un instrumento. Obraban especialmente así los artesanos-maestros porque, por cierto, a ellos les es más fácil hacer que explicar cómo debe hacerse. Evite el maestro caer en «la pereza para *hablar*» incurriendo en el «error de *hacer*». Y son, a menudo, los maestros más hábiles los que ayudan más. Ellos arguyen: «Este modelo exige, para ser terminado, varias horas; yo le ayudo algunos minutos, pero le queda al niño una gran parte de tiempo en que trabaja solo». Ese auxilio se presta primero con un ejercicio, otro día con otro, un tercero, un cuarto, etc., concluyendo el maestro por prestar ayuda precisamente en los ejercicios nuevos o menos fáciles y en los que es de capital importancia que el niño trabaje solo.

d) El trabajo debe armonizarse con la capacidad del alumno.

Este punto ha sido desarrollado ya entre los medios para despertar amor al trabajo (letra e).

e) Los niños deben esforzarse en descubrir por sí, experimentando cuál es el mejor método para tomar y manejar los instrumentos del trabajo.

Recién cuando el niño haya ensayado suficientemente y no haya llegado a la mejor posición y manejo de los útiles intervendrá el maestro con el menor número de indicaciones posible. Huelga explicar por qué.

f) El maestro debe permitir que el niño forme su criterio con toda la libertad posible.

Para conseguirlo favoreciendo, así, el desarrollo de la confianza del niño en sí mismo, el maestro puede proceder en el orden siguiente:

1º Analizará los primeros modelos considerando las dimensiones y la forma general: entretanto los niños observan los medios empleados por el maestro para apreciar la exactitud del trabajo. Así adquiere la noción del grado de orden, cuidado, corrección y exactitud requeridos y se da cuenta de su mayor o menor habilidad personal.

2º Adquirido ese conocimiento, puede entonces confiar en sí mismo para apreciar las dimensiones, limitando, en consecuencia, el maestro, sus observaciones, a la forma general del modelo, pero no prodigando las indicaciones respecto de la manera de corregir los defectos.

De este modo son las dimensiones los primeros elementos con que los niños empiezan a tener confianza en sí mismos.

3º Los niños deberán resolver por sí mismos si el modelo ha sido bien hecho de todo punto de vista que se lo considere, determinando si hubo en su confección cuidado, orden, exactitud, y si ha sido «bien concluido».

Es entendido que no pudiendo ser estos tres pasos los mismos para todos los alumnos del curso, puesto que la habilidad individual varía de niño a niño, el maestro deberá resolver en qué momento irá el niño de uno a otro de dichos pasos.

#### 4) Acostumbrar al orden, la exactitud, el aseo y la corrección

La importancia que estos hábitos tienen en la vida, las ventajas que del punto de vista individual y social ellos reportan, hacen necesario que la escuela se ocupe de desarrollarlos, y el trabajo manual contribuye a esto grandemente y en espe-

cial los trabajos sobre madera, porque en ellos es más fácil descubrir la ausencia o presencia de esas cualidades.

Para cultivarlas el maestro debe atender a las siguientes indicaciones:

a) El trabajo debe ser de tal naturaleza que el alumno pueda ejecutarlo con orden y exactitud.

Y no todos los trabajos que pretenden entrar al programa escolar satisfacen a este requisito, los de canastería sobre paja, por ejemplo.

b) El trabajo debe ser de tal naturaleza que el maestro pueda fácilmente fiscalizarlo.

Es indudable que no puede exigirse a todos los alumnos el mismo grado de exactitud, porque este puede depender de condiciones naturales y especiales ajenas a la voluntad del trabajador; y la exactitud absoluta a nadie puede exigirse. ¿A qué trabajo, por perfecto que se considere, no le encontraremos alguna deficiencia, aun hecho por adultos, y por adultos educados? Pero el niño puede hacer una obra relativamente correcta, debiendo el maestro tener en cuenta, al juzgar de su exactitud, el mayor o menor grado de habilidad que cada niño revele, para ser justo en sus apreciaciones. Si no tiene tino para obrar así se expondrá a desalentar al alumno, despertando en él aversión en vez de amor al trabajo. Por eso puede convenir, a veces, autorizar al alumno a que saltee un modelo de la serie, a condición de volver más tarde a ensayar su ejecución. Pero no debe el maestro conformarse tampoco con cualquier trabajo, aparentemente bien hecho, pues conspiraría contra el propósito que se persigue, no educando verdaderamente ni el ojo, ni la mano.

Observaciones análogas deben hacerse respecto del aseo y de la prolijidad.

Y tanto más debemos preocuparnos de formar hábitos de aseo, cualidad justamente considerada como una media «virtud», cuanto que la familia da a menudo el ejemplo de la falta de limpieza y del abandono.

Será fácil combatir esos defectos eligiendo para la escuela los trabajos más aseados y exigiendo del alumno cuidados especiales que lo habitúen pronto en el sentido que se desea. Y la ocasión se presenta al afilar las herramientas, preparar la cola o el engrudo, usar el aceite, no permitiéndole que ensucie sus ropas, ni sus manos; y al terminar la clase, habituándolos a que cada uno limpie su banco de virtutas, polvo, etc., y coloque los instrumentos, el plumero y todos los utensilios en su lugar.

## 5) Promover la atención, interés, aplicación, perseverancia, paciencia, economía, etcétera

No es la atención puramente exterior, hija a veces del temor que inspira al alumno la amenaza del maestro, la que este debe obtener en su clase. Pobre maestro y pobre escuela si la contracción del alumno al trabajo, si su aprovechamiento y progresos trata aquel de obtenerlos por medios tan artificiales y contraproducentes como serían el gesto siempre adusto, la voz destemplada siempre y siempre ausente de los labios la sonrisa afectuosa, sinceramente afectuosa, que el niño adivina y siente y agradece y retribuye.

Y el trabajo manual produce naturalmente, por múltiples razones, la atención

del alumno. Si no atiende a las indicaciones del maestro, pronto se apercibe, de manera indudable, de que pierde tiempo porque hace mal el trabajo y debe recomenzarlo; sus compañeros se le adelantan y él tarda en llegar a tal o cual modelo que le interesa más que otro. Debe atender en su propio interés personal, porque un descuido puede traducirse en un corte con el cuchillo en sus propios dedos; y debe atender por su trabajo, porque el mismo descuido puede inutilizarlo, tal vez cuando se encuentra a punto de concluirlo.

El perezoso, aunque inteligente, no adelanta; el laborioso de inteligencia menor llega, sin embargo, más lejos. Los grandes hombres han sido casi siempre grandes trabajadores. La enseñanza teórica no da lugar a que el niño se aperciba de la relación existente entre la laboriosidad y el progreso, pues a menudo el más inteligente, pero desaplicado, triunfa con menor esfuerzo que «el negado» laborioso.

Este último llega a creer entonces que es un ser inferior y que será vencido en la lucha, a lo cual suelen contribuir padres y maestros que aplauden con exceso imprudente y pernicioso al primero y tratan con frialdad injusta al segundo. Ambos sufrirán las consecuencias de esas injusticias. El de inteligencia brillante, porque confiado en ella no adquiere los hábitos de laboriosidad y perseverancia indispensables para triunfar, porque también, como dijo el poeta:

En el taller del talento  
Quien triunfa es el que trabaja.

El menos dotado se desalienta, se abandona, se pierde.

Pero el trabajo manual puede demostrarles que las cosas cambian con la labor asidua. El niño ve de cerca, toca, que es mejor trabajar más que trabajar menos; si falta a clase, si se enferma, si como castigo se le prohíbe algún día que asista al taller, se atrasa en su modelo y cuando vuelve encuentra que se le ha puesto a la par o le supera el menos hábil que poco antes venía rezagado.

Se hará paciente también cuando note que la precipitación malogra el trabajo y el tiempo se pierde.

Resaltará a sus ojos con evidencia la verdad del proverbio: «*Chi va piano va sano e va lontano*».\* Y se habituará a la economía, pues el maestro le dará la materia prima estrictamente necesaria en cada caso, sin consentirle que la malgaste por descuido.

Y puede afirmarse que la influencia saludable de estos hechos llega a extenderse a todas las ocupaciones de la escuela por cuando, apercebido el alumno de que la atención, la laboriosidad, la perseverancia, la paciencia, la economía, etc., guardan estrecha relación con el progreso, llevará esas virtudes a las demás materias del programa y a los trabajos del hogar y a su vida toda, física y espiritual.

\* [N. del E.] Refrán italiano: el que va lento llega sano y lejos.

## 6) Perfeccionar la vista y el sentido de la forma (cultura estética)

Dice Rousseau: «Como la vista es de todos los sentidos aquel del cual menos se pueden separar los juicios del espíritu, se necesita mucho tiempo para aprender a ver; es necesario haber comparado durante mucho tiempo la vista al tacto para acostumbrar al primero de estos dos sentidos a que refleje fielmente las formas y las distancias; sin el tacto, sin el movimiento progresivo, los ojos más perspicaces del mundo no podrían darnos ninguna idea de la extensión. Solamente caminando, palpando, contando, midiendo las dimensiones, se aprende a calcular; pero si siempre midiéramos, los sentidos, confiando en los instrumentos, no adquirirían justeza alguna».

Y concluye que paulatinamente debe llegarse hasta poder prescindir de aplicar la medida con la mano, para aplicarla solamente con los ojos.

Para que la mano produzca con perfección es necesario que el ojo y el tacto, educados, le presten su auxilio. Esto se tiene en cuenta en el trabajo manual y a eso responde también el que la serie de modelos contenga trabajos con líneas rectas y caras planas y otros con líneas y caras curvas; las dimensiones, la proporción, la simetría se aprecian principalmente, en los primeros, con el compás y la escuadra; en los segundos son el tacto y la vista los instrumentos empleados. Esas dos clases de modelos tienen entre sí, en cierto modo, la misma relación que el dibujo a pulso y el dibujo geométrico. Y en el trabajo manual, como en el dibujo, debe comenzarse por el dibujo a pulso. El trabajo manual desarrolla el sentido de la forma sólida del que viene entonces a ser complemento, y así como el dibujo a pulso desarrolla una habilidad manual y de la vista mayor que el geométrico, los modelos de líneas y caras curvas desarrollan mayor habilidad que los modelos rectilíneos.

Pero la escuela debe ocuparse no solo de la educación de la vista en el sentido de ponerle al niño el «compás en el ojo», como decía Miguel Ángel, sino también de lo que se refiere a la cultura estética, y esta «tanto incluye la percepción de lo bello tal cual existe, como la habilidad de arreglar los elementos de modo que produzcan lo bello».<sup>76</sup>

Y el trabajo manual favorecerá esa cultura teniendo cuidado al elegir los modelos, y subordinando su confección al principio que se desprende del conocido aforismo de Boileau: «*rien n'est beau que le vrai*». Así rechazaremos todo objeto cuya forma no armonice con el uso a que corresponde y suprimiremos todo adorno que importe un agregado superfluo o excesivo. «La ornamentación extrema es característica del arte en decadencia», dice Alexis Sluys ocupándose del mismo asunto, y agrega:

«La verdadera belleza reside en la armonía, la simetría, que permiten que todo objeto se adapte perfectamente a su uso, ocupe exactamente el espacio necesario, sin que haya nada de más ni de menos, equilibrándose bien todas las partes y fundiéndose en la unidad. Todo objeto útil, por vulgar que sea, puede ser ejecutado toscamente o concluido con gusto».

Y la serie de modelos ha sido ordenada en Naas, y debe serlo siempre, con-

76. Jhonnot.

sultando esas exigencias de la cultura estética; por eso hay en ella objetos de todas las formas, de caras planas y líneas rectas, como de caras y líneas curvas; por eso se exige del trabajador la mayor exactitud y corrección en el trabajo y se le prohíbe que lustre y barnice los objetos o los adorne, etc., sobre todo, para impedir que encubra de esa manera los defectos que no haya sabido evitar por falta de cuidado; en cambio se lo estimula permitiéndole como premio, por ejemplo, que lustre o talle el modelo, en el trabajo sobre madera, cuando lo ha ejecutado con la exactitud y corrección requeridas.

Los ejercicios de plegado geométrico, tan bien arreglados por Boogaerts y con los cuales se precede en la escuela al trabajo manual propiamente dicho, y el cartonado que tiene en Calozet un acertado organizador, son, por la variedad a que se prestan y por la intervención del color, apropiados para dicha cultura.

Y no continúo, señores, con este punto, por cuanto va a ser ampliamente desarrollado en la conferencia de mañana.

## 7) Dar una habilidad manual general

«La mano –dice Carlos Bell– es un don de Dios y el que más distingue al hombre de los demás animales.» «Compás de cinco ramas», la llama Gratiolet. Ella es a menudo la encargada de realizar lo que el cerebro concibe.

Bien educada, es prodigioso lo que alcanza a producir.

Un monje polaco copió la *Iliada* en un papel tan chico que podía encerrarse en una cáscara de nuez. Doscientas veintiún palabras fueron escritas en un grano de trigo. Mark regaló a la reina Isabel una cadena de oro de veinte eslabones, tan pequeña, que solamente podía verse colocándola sobre papel blanco y tan ligera que podía ser colocada sobre las alas de una mosca sin que ello dificultara en nada sus movimientos al volar; y, por último, fueron regalados al Papa doce platitos de marfil, tan chicos, que cabían en un grano de pimienta. *Se non é vero...\**

Estos trabajos, aunque desprovistos de utilidad práctica, dan idea de lo que puede hacerse; y a veces una excesiva destreza es indispensable para construir ciertas piezas o instrumentos, de física, por ejemplo. Todos los hombres, más o menos, necesitan cierta habilidad de que carece, sin embargo, el mayor número. ¿Cuántos son los que tan solo para poner un clavo en la pared no golpean sobre sus dedos? ¿Y quién no sabe que suele descuidarse tanto la educación de la mano, que en las escuelas los niños no pueden, en gran mayoría, ni sacar punta al lápiz?

Salzmann dice que el hombre que no sabe usar sus manos es apenas la mitad de un hombre y que estará siempre subordinado a los demás.

Por eso a la educación de la mano debe concederse en la familia, desde la primera edad y en la escuela, la importancia que tiene, dando a los ejercicios que ejecute la mayor variedad posible, por lo mismo que son tantas las aplicaciones del precioso instrumento.

De todo lo cual se desprende la necesidad de preferir para los trabajos de la es-

\* [N. del E.] Si no es verdad...

cuela aquellos que exijan el empleo del mayor número de instrumentos de aplicación frecuente en la vida general.

## 8) Desarrollar las fuerzas del punto de vista físico

Un ligero examen, en el que no podemos detenernos ahora, de lo que acontece en la escuela, nos convencería pronto de que, si la educación intelectual es deficiente y la educación moral bien entendida deja mucho que desear, la cultura física está casi completamente abandonada. Parece como que no se reconociera la influencia recíproca, decisiva, que ejerce el estado del cuerpo sobre el del espíritu y viceversa. Los programas de estudio muy recargados en una parte e insuficientes en otras, los horarios, el material escolar, los textos, etc., conspiran con harta frecuencia contra el desenvolvimiento y vigor físico del alumno. Y, por desgracia, ni siquiera el aire y el espacio que para respirar y moverse han menester los niños se les da en la forma y cantidad necesarias, lo cual parece doblemente inexplicable y sensible cuando se contemplan los lujosos edificios mandados construir en ciudades como esta, por ejemplo, y que si abundan en hermosas fachadas, columnas, decoraciones y mosaicos, carecen en cambio de patios, de aire y de luz suficientes y bien distribuidos.

La gimnasia con aparatos fijos y movibles ha sido sustituida en la opinión general, en Buenos Aires, por la gimnasia natural, por los juegos y ejercicios libres que razones de orden pedagógico e higiénico hacen preferibles indiscutiblemente; pero los hechos no armonizan todavía con esa opinión y nuestros niños continúan preparándose en la escuela más para el examen que para la vida, posponiendo el cuidado del organismo físico al de la inteligencia que, asimismo, no es tampoco bien atendida.

Las consecuencias son harto conocidas: seres débiles, a veces con deformaciones graves o enfermedades crónicas, siempre incapaces de esfuerzos importantes y continuados y, como resultado indirecto, sin la entereza moral, sin la energía de carácter que suelen producir el vigor físico y la confianza en las propias fuerzas.

Por eso luchamos para que la reacción se produzca entre nosotros también de acuerdo con la observación de un pensador citado por Spencer y que dice: «Si la primera condición de éxito en el mundo es ser un buen animal, la primera condición de la prosperidad nacional es que la nación esté compuesta de buenos animales. No solo sucede, a menudo, que el éxito de una guerra depende de la robustez y del valor de los soldados, sino que en las luchas industriales también acompaña la victoria al vigor físico de los productores».

Y si el trabajo manual, como decía Boéchat en una conferencia dada en Friburgo (1888), «está destinado a producir una verdadera revolución pedagógica por la vía nueva que abre a la educación de la infancia», del punto de vista de la educación física tiene un valor importante también, pues como afirma el doctor Kristeller, citado por el mismo Boéchat, «durante el trabajo la respiración se hace más activa, el pecho se expande, los pulmones se llenan de aire, los latidos del corazón se aceleran, la circulación de la sangre se activa, el cerebro se descarga del exceso de sangre, el calor del cuerpo se eleva, el apetito aumenta, la digestión se regulariza».

Sin que venga precisamente a reemplazar a los juegos y ejercicios libres, re-

presenta el trabajo manual una gimnasia excelente, con la ventaja de que es hecha con placer, y el placer, está probado, constituye, en el ejercicio físico, un elemento fisiológico importante.

Considero innecesario agregar que para obtener esos resultados no todas las clases de trabajo se prestan igualmente, porque no todas permiten el movimiento suficiente, ni la graduación del esfuerzo, ni el empleo de buenas posiciones, etc., estando reconocido que del punto de vista físico como del de los demás fines generales perseguidos, debe darse la preferencia a los trabajos sobre madera.

Y no me extiendo, a este respecto, porque el trabajo manual estudiado del punto de vista higiénico constituye el tema de la conferencia que nos dará mañana el señor E. Romero Brest.

## CONCLUSIÓN

Ahí tenéis, señores, ligera y deficientemente expuestos los fines del trabajo manual que procuramos incorporar al programa de nuestras escuelas y el cual, como habéis podido verlo, obedece a las mismas leyes y reglas pedagógicas que rigen a las demás ramas de enseñanza.

Si a los fundamentos expuestos fuese necesario agregar la sanción de los hechos y aplicar el criterio de autoridad, os diría que en todas partes es el sistema de Naas el que triunfa y avanza rápidamente conquistándose hasta el voto de sus opositores del primer momento y presentándose a menudo casos como el reciente del señor Weston, superintendente de una escuela superior de trabajo manual en Estados Unidos y quien después de haber hecho durante largo tiempo una propaganda adversa al sistema de Naas y aplicado otro distinto, declaró, en el Congreso Pedagógico de Rhode Island celebrado hace tres meses (del 31 de octubre al 2 de noviembre de 1895), hallarse convertido y reconoció la superioridad del trabajo manual educativo que es, dijo, «justamente lo que se necesita en la escuela».

Y si no temiese pecar de inmodesto, os diría también que a los estudios teórico-prácticos que hice en Naas, teniendo por director a Salomon y a las experiencias de varios años llevadas a cabo en el instituto nacional que dirijo, pude agregar, para robustecer mis convicciones al respecto, las iniciativas y trabajos efectuados en toda Europa por las más altas autoridades en la materia. Gotze, Von Schenkendorff y otros en Alemania; Sluys, Van Kalken y Calozet en Bélgica; Rudin y Gillieron, en Suiza; Consorti, Borgna y los malogrados Gabrielli y Tregon en Italia, Schmitt en Francia, etc., las opiniones y los consejos de la mayor parte de los cuales recogí personalmente cuando tuve la suerte de poder ir a sorprenderlos en la brecha, hace pocos años. Y todos ellos aceptan y difunden resueltamente los principios de la escuela de Naas.

Y termino, señores, deseando haber producido en vosotros la convicción de lo que os dije al comenzar: que el trabajo manual que unos llaman educativo y otros pedagógico y que mañana cuando cesen las discusiones originadas por las diferentes tendencias a que se le quiere hacer responder, se llamará solamente trabajo manual sin otro calificativo, que no debe ser necesario como no lo es decir aritmética educativa o dibujo educativo, se incorpora al programa con legítimos títulos por las virtudes que está llamado a cultivar y que lo caracterizan, coinci-



### Cuadro comparativo de las diferentes especies de Slojd (Trabajo manual educativo)

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
¿Da habilidad manual general?	¿Permite un arreglo metódico?	¿Es benéfico del punto de vista higiénico?	¿Cultiva el sentido de la forma?	¿Admite limpieza y pulidez?	¿Acostumbra al orden y a la exactitud?	¿Inspira respeto por toda clase de trabajo honrado?	¿Tiene aplicación en el hogar?	¿Despierta el interés?	¿Se adapta a la capacidad del niño?	Especies de Slojd
sí	sí	¿sí?	sí	regularmente	sí y no	sí	sí	sí	sí y no	I. Trabajos en metal
no	tal vez	sí y no	¿no?	no	no	sí	tal vez	difícilmente	no	II. Herrería
no	no	no	no	¿sí?	no	sí	en parte	difícilmente	no	III. Canastería
no	sí	no	¿no?	no y sí	sí	sí y no	sí	sí	sí	IV. Trenzado en paja
no	no	no	no	sí	regularmente	sí	sí	¿sí?	¿no?	V. Cepillería
no	no	no	no	no	no	sí	sí y no	no	no	VI. Pintura común
no	no y sí	no	no y sí	sí	sí	no	no y sí	no y sí	¿sí?	VII. Calado
no	no y sí	no	no y sí	sí	sí	no	no y sí	no y sí	no	VIII. Encuadernación
¿no?	sí	no	¿sí?	sí	sí en alto grado	no	sí	¿sí?	sí y no	IX. Cartonado
sí	sí	¿sí?	sí	sí	sí	¿sí?	sí	sí	sí	X. Slojd en madera
no	no	no	sí	¿sí?	en parte	difícilmente	sí	sí	no	XI. Tornería
sí	sí	no	sí y no	sí	sí	no	sí y no	sí y no	sí	XII. Tallado
sí	sí	no	sí	sí	sí y no	no	no	no	sí	Modelado

No considerado como Slojd, pero sí útil para la comparación.

diendo a cada momento por sus fines con muchas otras ramas a las que auxilia y corona y encuadrando por completo en los propósitos fundamentales de la escuela común.

Vosotros lo recibiréis con cariño y le prestaréis vuestro concurso decidido: es lo único que se necesita para hacerlo triunfar.

Sois vosotros, como siempre, los encargados de la noble empresa. Sois dignos de acometerla. ¡A la obra pues!

He dicho.

# Curso de trabajo manual para maestros

Nota del señor Pizzurno desde su rol como Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal al ministro de Educación, Juan Eugenio Serú

*25 de noviembre de 1901*

SEÑOR MINISTRO:

El trabajo manual figura como rama obligatoria en los programas de todos nuestros institutos de enseñanza secundaria y normal, desde principios de este año. Hasta 1900 solamente algunos colegios nacionales y escuelas normales lo tenían establecido y organizado de una manera no uniforme, ni siempre ajustada a los propósitos especiales que justifican su presencia en el plan de estudios.

Enseñanza casi nueva entre nosotros, y por eso escasamente conocida, se inició bien desde el primer momento en algunas partes donde hubo un rector penetrado de los propósitos a que aquella debía responder y donde se pudo encontrar un profesor igualmente entendido con las aptitudes teóricas y prácticas necesarias; pero esto ocurrió excepcionalmente.

En cambio, se inició mal donde se organizaron talleres por tener la satisfacción de organizarlos; más, careciéndose de la noción clara de lo que la enseñanza manual debía ser, no tardó en ser esta desvirtuada completamente. Así, tuvimos talleres que, en vez de ser de enseñanza manual escolar, fueron casi de artes y oficios múltiples; establecimientos en los cuales se daba importancia a trabajos que no deben formar parte del programa escolar; otros, en los que se dedicó atención indebida a sinnúmero de ocupaciones sobre papel y cartulina y tan sin valor educativo como sin aplicación, ni utilidad práctica alguna. En muchas partes una enseñanza dada sin método, al acaso, subordinada, a menudo, al capricho de un maestro improvisado y hasta, por extraño que ello parezca, al capricho de los mismos alumnos.

Personas hubo, en la enseñanza, que pretendieron precisamente tomar como norma, para determinar la clase de trabajo que debía hacerse, lo que llamaron las tendencias de los alumnos, y de acuerdo con esto, tanto se hacía, en una misma escuela, trabajos en madera, alambre o cartón, como en paja, cerda o lana o lo que fuere; figurando a menudo al lado de un cortapapel de madera, un lazo de cuero, un sombrero de paja, un tarro con dulce de leche o un frasco con untura blanca. Confundíanse así, lamentablemente, dos cosas distintas, como son el trabajo ma-

nual educativo, con fines propios, determinados, tanto prácticos y utilitarios como morales, y que para realizarlos se exige la sujeción a principios y reglas fijas, orden, método; y trabajos de otro género, que podríamos llamar domésticos y cuya utilidad, si se los mantiene dentro de ciertos límites, no cabe desconocer.

Algo de lo que acabo de recordar sucede todavía, aunque en menor grado ya; pero aun dentro del programa oficial que rige a la enseñanza manual se producen, y la Inspección lo ha comprobado, deficiencias de distinto género, debidas en parte a falta de elementos materiales necesarios, pero principalmente a la defectuosa preparación teórica o práctica o teórica y práctica de los encargados de esa rama, tanto en las escuelas femeninas como en las de varones; deficiente preparación de la cual, en rigor, no debe hacerse responsables a los profesores, por cuanto es sabido que, en general, no han tenido dónde prepararse bien por lo mismo que se trata de una rama hace poco agregada al plan de estudios y que, como he dicho hace un momento, se ha entendido de distinta manera, tendiendo recién a uniformarse su enseñanza dentro del criterio que corresponde. Hay, además, tal escasez de maestros de trabajo manual que se hace difícil, y en ciertas provincias casi imposible, proveer los puestos disponibles, como sabe V.E. que ha ocurrido este año.

Importa, en consecuencia, remediar esta situación, y ningún medio más indicado, como se ha resuelto ya para los ejercicios físicos, que el de organizar cursos temporarios de vacaciones a los cuales puedan concurrir en primer término las personas que actualmente tienen a su cargo la enseñanza manual en los cursos secundarios y normales, y varios de los cuales han expresado su deseo de que se establezca un curso semejante.

Igual deseo han manifestado otros empleados que quieren prepararse para ser maestros de trabajo manual. Concurrirían también los maestros de grado de las escuelas de aplicación y los alumnos normales de cuarto año que, terminando este año su carrera, quieran completar sus aptitudes en la rama de que se trata.

Estos cursos de vacaciones sustituirán, por ahora, a los cursos libres para maestros que, por iniciativa del que suscribe, se organizaron desde hace varios años en la Escuela Normal de Profesores de esta Capital, bajo la dirección del señor Carlos M. Hordh y que, por razones de todo punto ajenas a la competencia y encomiable laboriosidad del citado profesor, han sido escasamente concurridos, siendo difícil, por ahora, que puedan serlo más, entre otros motivos, porque el horario de las escuelas primarias de la Capital impide a los maestros asistir.

Por eso pedí a V.E. el cambio de la partida que en el presupuesto se destina a dichos cursos, por otra destinada al especial de vacaciones propuesto y que, costando menos, permitirá la concurrencia de maestros de toda la República, dándose pasaje oficial a los que enseñan la materia en los establecimientos dependientes del Ministerio de V.E.

Si al decretar este curso establece V.E. disposiciones análogas a las contenidas en el decreto sobre ejercicios físicos respecto del certificado de aptitud, privilegios, etc., que se acordará a los que asistan y terminen satisfactoriamente, se habrá hecho lo suficiente para estimular la concurrencia del mayor número. El curso sería de cartonado y de trabajos en madera, de acuerdo con los programas vigentes.

La dirección práctica convendría que fuese confiada al mismo profesor Hordh, quien será secundado por uno o dos maestros auxiliares y uno o dos ayudantes de taller, según fuera el número de inscriptos.

La dirección general la tendría, esta vez, el señor inspector Victorín, quien ha ofrecido su concurso, gratuito, naturalmente, y quien tomaría a su cargo la enseñanza teórica. Esta se desarrollará en una serie de conferencias destinadas a uniformar las opiniones respecto del fin propio del trabajo manual, carácter que debe revestir la enseñanza, métodos, etc., descargándose así de esta parte de la tarea al señor Hordh, que no tendría materialmente tiempo para atender, por sí solo, todo el programa de un curso que deberá desenvolverse en el breve plazo de dos meses.

Saludo respetuosamente a V.E.

PABLO A. PIZZURNO

## NOTA DE LA COMISIÓN

Agregado el trabajo manual educativo al plan de estudios de los colegios nacionales y escuelas normales por el ministro, doctor Osvaldo Magnasco, siendo Inspector de esos establecimientos el señor Pizzurno, la excelente disciplina quedó así incorporada a la enseñanza y asegurada su mayor difusión y eficacia con la preparación de los maestros mediante cursos normales organizados ad hoc y a los que se refiere la precedente comunicación.

Pero algún tiempo después, a fines de 1902, fue antojadizamente suprimida, de una plumada, por el ministro doctor J.R. Fernández.

En las escuelas primarias, salvo en contadas excepciones, fue desvirtuada porque se confió la enseñanza no a maestros normales preparados debidamente, sino a simples obreros, v.gr. profesionales carpinteros, como si se tratara de enseñar oficios. Solo en algunas provincias, donde hubo maestros especialmente preparados, se continuó la obra racionalmente.

En la Capital Federal algo se intentó alguna vez por volver las cosas a quicio haciendo en tal sentido meritorios esfuerzos el inspector señor Abelardo Baró y más recientemente, el inspector general señor Valentín Mestroni. Este propuso y obtuvo del Consejo Nacional de Educación, presidido por el doctor Juan B. Terán, la organización de cursos destinados a preparar al personal especializado dictándose, a la vez, disposiciones acertadas para estimular la asistencia de los maestros. El señor Mestroni fundaba su proyecto, por fortuna aprobado, en consideraciones atinadísimas reveladoras de que, como pocos, se halla penetrado de los fines elevados que con el trabajo manual educativo persigue,<sup>77</sup> así como de los medios para realizarlos. Han funcionado estos cursos en 1931, 1932 y 1933 en el Instituto Bernasconi bajo la dirección técnica inmediata del excelente profesor Lino Mestroni, con un acierto inobjetable y magnífico resultado. Si el Consejo continúa prestando su apoyo a<sup>78</sup> los cursos cabe esperar que la noble y valiosísima disci-

77. Véase al respecto p. 166.

78. Es lo que acaba de ocurrir. El Consejo Nacional de Educación de acuerdo con ideas públicamente expresadas por su presidente, el ingeniero Octavio S. Pico, después de visitar la exposición de trabajos hechos durante el último curso celebrado en el Instituto Bernasconi, los ha restablecido y, felizmente también, los ha colocado bajo la vigilancia y dirección técnica superior del mismo profesor Mestroni, actualmente secretario general de la Inspección.

plina que es el trabajo manual educativo llegue a generalizarse en nuestras escuelas en forma eficaz y como solo lo fue alguna que otra vez por excepción.

La buena doctrina ha contado también con los auspicios favorables del inspector general de Escuelas de Territorios Nacionales señor Próspero Alemandri. En reunión de inspectores, en marzo de 1926, fue sancionado un programa en el que se da la preferencia al trabajo manual «educativo» y hasta se establece de manera expresa, al referirse a los trabajos en madera, que los objetos a construir deben ser graduados «basándose en la serie de Naas». En el mismo espíritu fueron formulados instrucciones y circulados del mismo inspector general Alemandri (1º de julio de 1928).

# Enseñanza agrícola en los colegios y las escuelas normales

Instrucciones enviadas por la Inspección General a los rectores y directores

*22 de junio de 1901*

## **TEMARIO**

Su relación con las demás materias. - Su influencia como disciplina física, intelectual y moral. - Su valor para la vida práctica. - El trabajo agrícola y el despertar de vocaciones. - No es incompatible con las bellas letras. - Robustece el patriotismo y dignifica al trabajador.

CON MI CIRCULAR N° 6 HE QUERIDO SOLO dar a usted ideas generales sobre la mejor utilización de los elementos que S.E. el señor Ministro ha tenido a bien mandarle remitir para principiar el curso práctico de trabajo agrícola. Hoy me propongo completar esa circular con algunas indicaciones sobre la orientación técnica y pedagógica que S.E. entiende que se dé a esta asignatura en los Establecimientos de Instrucción Secundaria y Normal.

No se trata, como se lo dejé entender, de hacer de la quinta escolar una verdadera explotación rural; se trata en primer término de enseñar las nociones más generales relativas a una de las industrias madre del país y también, aunque subsidiariamente, de sacar del trabajo agrícola que en ella se haga, además de la ocasión de ejercitar el cuerpo del alumno, en las condiciones que le indiqué en mi circular aludida, la de completar en su inteligencia por lecciones prácticas y constantes de objetos, la comprensión de las teorías abstractas que estudian, muchas veces con poco resultado, en otras aulas.

El alumno, por inteligente que sea, comprenderá, por ejemplo, con mucha mayor facilidad y de un modo mucho más inolvidable que estudiándola solo en los libros, cualquier operación geométrica que vea hacer y, mejor, que haga en el terreno; y el trabajo agrícola puede llegar a ser, para el profesor que dicte el curso, ocasión de demostraciones prácticas relacionadas con la geometría, la física, la

química, la historia natural en todas sus ramas, la geografía, etc., aunque esto no constituya, ni mucho menos, el propósito especial de dicho trabajo.

Podrá tener, para la mayor parte de los alumnos de los colegios nacionales, una utilidad directa puesto que a muchos de ellos, hijos de propietarios rurales, de estancieros y agricultores, proporcionará el saber necesario para manejar con acierto sus propios intereses y les enseñará los mejores medios de sacar provecho de la tierra. Pero aun a aquellos que no piensen dedicarse a la agricultura, y para quienes las carreras liberales sean las únicas que tengan atractivo, para los que tengan vocación verdadera para las profesiones que llamaremos científicas o para el futuro industrial, el trabajo agrícola resultaría, bien dirigido, por maestros competentes y penetrados de su alta misión pedagógica, un poderoso recurso de educación física y moral.

En toda alma de niño hierven aptitudes indefinidas o por lo menos mal delineadas; la instrucción es la que les da forma, cuerpo, y de por sí resalta, en su hora, la que en estado latente haya predominado sobre todas las demás.

Pero la instrucción puramente técnica, para abrir a esa aptitud victoriosa entre la confusión de las demás, que luchan también por llegar a la luz sin poderlo conseguir, el camino que necesita recorrer para volverse vocación, no tiene suficiente poder. La instrucción técnico-práctica, sí; y entre todas las materias técnico-prácticas, pocas la tienen en el mismo grado que el trabajo agrícola.

Este, por su misma variedad instructiva, pues toca directa o indirectamente a todas las artes, a todas las ciencias, a todas las industrias humanas, puede ser una excelente piedra de toque para revelar al mismo niño llegado a cierta edad, su propia aptitud dominante.

Su poder instructivo es grande, pues consiste, lo que no debe olvidar el maestro, en desarrollar especialmente en el alumno el *espíritu de observación*.

La ciencia técnica, sola, engendra pocos inventores, y si la República Argentina hasta hoy los ha tenido en tan pequeño número, no se puede atribuir a la falta de disposiciones especiales en los hombres que han sido educados en sus colegios, sino al sistema de instrucción empleado, extraño, o poco menos, a toda idea utilitaria.

Los pequeños experimentos científicos que podrían hacer el profesor con los aparatos e ingredientes (plantas, suelo y aire) que la naturaleza pone a su disposición en su admirable laboratorio, deberán tender menos a dar razón de algún fenómeno natural que a promover en el espíritu del alumno el deseo de hacer observaciones personales basadas en lo que ya habrá aprendido, para tratar de descubrir, de adivinar, lo que todavía ignora.

Algunas manipulaciones primitivas, elementales, de plantas industriales, también contribuirán a desarrollar en los alumnos que por naturaleza lo tengan, la facultad, el instinto inventivo.

El trabajo agrícola, además de facilitar en alto grado la enseñanza científica en todas sus ramas, no es de ningún modo incompatible con las bellas letras, y puesto que el estudio de la naturaleza que aquel forzosamente provoca aun en las inteligencias sin cultivo ha producido poetas como Virgilio y filósofos como Rousseau, se puede afirmar que solo los alumnos que no tengan disposiciones literarias lo podrán tachar de deprimente.

El maestro deberá pedir a sus discípulos que desarrollen a su modo, de tiempo en tiempo, los asuntos que hayan podido tratar durante el curso, o sus observa-



ciones personales, lo cual les servirá a la vez que de ejercicio de estilo, de ayuda para conservar en la memoria lo que se les haya enseñado.

Los principios de la economía rural son idénticos a los elementos primordiales de la ciencia administrativa, cuya difusión se hace cada día más necesaria en nuestro país, y los ejercicios de selección y de clasificación de semillas serán otro estímulo que no debe desechar el profesor para aguzar las facultades de observación, de comparación, de crítica, del alumno. Cuando el profesor de trabajo agrícola haya puesto en su curso todas las indicaciones que he cumplido el deber de darle, el señor rector comprobará seguramente el indiscutible poder instructivo de dicha asignatura.

Pero no solo instructivo será, bien dirigido, el curso de trabajo agrícola, sino también *educativo*.

Enseñará, efectivamente, a los alumnos que lo sigan, no solo a ejercitar sus fuerzas nacientes en el manejo de las herramientas agrícolas, sino a hacer gala de habilidad en ciertas operaciones, como las de poda, de injerto, de transplante, etc., que no necesitan fuerza, pero sí una delicadeza de manos que solo puede dar el amor a las plantas, indicio de cualidades morales, naturales o adquiridas.

Además el cultivo de la tierra infunde en quien a él se dedica, el amor al suelo, base del patriotismo, sin contar que la práctica inteligente del trabajo agrícola por jóvenes pertenecientes a familias acomodadas democratiza sus ideas, haciéndoles comprender que merece todo el aprecio del hombre ilustrado el esfuerzo productivo del agricultor.

Saluda a Ud. con la mayor consideración.

# Cursos para maestros de ejercicios físicos

Nota del señor Pizzurno desde su puesto de Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal al ministro de Educación, Juan Eugenio Serú

21 de septiembre de 1901

## TEMARIO

Carácter que debe tener la educación física.<sup>79</sup>

SEÑOR MINISTRO:

Tengo el honor de someter a la consideración de V.E. el adjunto proyecto, destinado en breve tiempo a maestros de ejercicios físicos con la preparación teórica y las aptitudes prácticas requeribles para dirigir con acierto el desenvolvimiento físico de nuestros niños y jóvenes de uno y otro sexo.

Como sabe V.E., no hay todavía entre nosotros maestros que reúnan esas condiciones; y no los hay, porque la enseñanza de la gimnasia ha estado a cargo de especialistas o *soi-disant* especialistas, casi siempre extranjeros, y de la antigua escuela, o de militares, que no tenían, ni los unos ni los otros, el concepto de lo que al ejercicio físico debe pedirse para los niños y para los jóvenes de la escuela primaria y la secundaria, entre los seis y los dieciocho años de edad. Careciendo de ese concepto, sin las nociones teóricas científicas indispensables, sin el conocimiento práctico, empírico siquiera, de los ejercicios y juegos más útiles, y sin aptitudes pedagógicas, tan indispensables para dirigir la educación física de grupos escolares como lo son para dirigir la educación intelectual y moral, esos instructores han limitado su enseñanza casi exclusivamente a ejercicios militares elementales (formaciones, flancos, medias vueltas, marchas, contramarchas...), a los ejercicios denominados libres (flexiones, extensiones, rotaciones...), sin aparato, con aparatos móviles (manubrios, clavas, bastones...), o con aparatos fijos (párralelas, argollas, trapecios, barras...) y toda la serie de recursos esencialmente ar-

79. Véase más adelante, p. 425, la conferencia «El ejercicio físico en la escuela primaria».

tificiales, respecto de los cuales se ha demostrado ya que, si bien algunos de ellos pueden tener aplicación útil en circunstancias especiales que no es del caso exponer, en la escuela primaria y en la secundaria no deben constituir, ni mucho menos, los elementos del desarrollo físico. Esos instructores olvidaron, además, y a menudo, que en la Escuela Normal su misión era doble: atender a la educación física del alumno-maestro para bien individual del mismo, y preparar a la vez al futuro maestro de gimnasia escolar. Esto último ha sido casi completamente descuidado y, como lógica consecuencia, los normalistas han salido como vaciados en el mismo molde que sus maestros.

He aquí por qué la lección de gimnasia ha sido y sigue siendo en la mayoría de nuestras escuelas *una lección más*, aburridora y antipática, tiempo perdido en hacer movimientos insuficientes, por su *cantidad* y *calidad*, para producir efectos fisiológicos e higiénicos apreciables, y con frecuencia, y por lo mismo, causa no ya de relativo descanso entre una y otra clase teórica, sino motivo de mayor cansancio o desaliento mental y hasta moral.

Hoy, afortunadamente, ya no se discute entre las personas que se han ocupado con seriedad del asunto la necesidad de aplicar al ejercicio físico las conclusiones a que, después de prolongadas observaciones y especiales estudios y experiencias, han llegado médicos e higienistas, respecto de la clase de ejercicios que corresponden a cada edad, así como tampoco se discute el propósito que con él se persigue: aumentar la salud general del individuo, mantener el equilibrio entre las funciones todas, favorecer el desarrollo de las aptitudes y podría decirse de los hábitos y aun habilidades físicas de que todo el mundo puede tener necesidad en las circunstancias ordinarias de la vida.

El gimnasta o el acróbata capaces de hacer con destreza una figura peligrosa y lucida en las paralelas o en la barra, el atleta cuyos bíceps excesivamente desarrollados se exhiben como prueba de vigor y de fuerza y cuyo organismo general puede estar, sin embargo, y está a menudo, minado para siempre por la tuberculosis, están muy lejos de constituir ya el ideal de educadores e higienistas. Niños y jóvenes sanos y fuertes, sin ser gimnastas ni acróbatas, armónicamente desarrollados, sobre todo por medio de ejercicios y de juegos que, activando las funciones, principalmente la circulación y la respiración, dan por resultado una que podríamos llamar desintoxicación mejor hecha del organismo, una nutrición más general y completa del mismo, amplitud mayor de la caja torácica, agilidad general y, si se me permite repetirlo, la «alegría de vivir»; niños y jóvenes que encuentren en esos ejercicios y juegos al aire libre una distracción grata y saludable que favorezca la aptitud mental y la energía moral para el trabajo intelectual, al mismo tiempo que les dé desenvoltura en los movimientos y hasta elegancia al cuerpo, como resultado de un conjunto de circunstancias concurrentes naturales y no como consecuencia de una ejercitación artificiosa y especialísima para cada órgano, miembro o músculo; una gimnasia, en fin, que atienda en el orden físico al niño y al joven como *un todo*, de la misma manera que se hace en la educación intelectual y en la moral, eso es lo que de hoy en adelante debe proponerse realizar el maestro encargado de esa parte de la educación, tan importante como las demás.

Como de los beneficios de una educación física semejante deben gozar, tan pronto como sea posible, todos los niños y jóvenes que concurren a los estableci-

mientos de educación, importa preparar gran número de maestros; pero, una vez por todas, bien preparados y preparados para *nosotros*, es decir, que no solo conozcan lo necesario de anatomía, fisiología e higiene, y cuáles son los ejercicios que convienen a los niños según sus edades y condiciones y, en ciertos casos, hasta según los lugares, sino también cómo organizarlos en las escuelas *nuestras*, dentro de las por ahora insalvables deficiencias de nuestros locales, horarios, etc.; para sacar de aquellos, los ejercicios, todo el provecho posible.

A satisfacer esa necesidad responde el presente proyecto, que he concebido y formulado teniendo en cuenta no solo todo lo que del punto de vista técnico importa considerar para obtener un buen resultado inmediato, sino también las circunstancias económicas difíciles por que estamos pasando. Verá V.E. que con un gasto de *quinientos pesos* moneda nacional mensuales y sin requerir instalación previa alguna que demande erogación aparte, pueden organizarse en las tres escuelas normales de la Capital los cursos teórico-prácticos que el plan comprende, de modo que al terminarse el año escolar próximo, todos los maestros y maestras que en aquellas se gradúan saldrán perfectamente habilitados para dirigir por sí, sin dificultades, la educación física de los niños que se confíe después a sus cuidados. El proyecto complementario que también adjunto, si se realiza, permitirá tener bien preparados cierto número de maestros, antes de la reapertura de los cursos del próximo año escolar.

No necesito manifestar que el éxito del proyecto que acabo de fundar sería más que dudoso si su realización no fuese confiada a persona de especiales y completas aptitudes.

Nadie más indicado que un médico, especialista teórico y práctico a la vez, que reúna a la competencia la dosis de fe y de entusiasmo necesarios para asegurar los resultados. Afortunadamente, existe entre nosotros, como he tenido el honor de decirlo a V.E., quien reúne esas condiciones, probadas ya en el desempeño de puestos oficiales que dependen del Ministerio de V.E.

(Sigue aquí el proyecto del curso permanente.)

Tengo también el honor de someter a la consideración de V.E. el siguiente proyecto para crear un curso complementario de vacaciones, y cuyo objeto principal es permitir que sin pérdida de tiempo los profesores y maestros que actualmente tienen a su cargo la educación física de nuestros escolares y colegiales puedan ponerse en condiciones de cumplir debidamente su misión.

Para estimular la asistencia al curso de vacaciones que este proyecto crea, he incluido una disposición por la cual se establece que los actuales profesores de ejercicios físicos de los establecimientos nacionales de fuera de la Capital Federal, que obtuviesen el certificado de aptitud, tendrán derecho a que el sueldo de que gozan sea aumentado hasta cien pesos. Como sabe V.E., esos empleados tienen ahora sesenta nueve pesos, sueldo exiguo que por sí solo explica el hecho de que no haya personas preparadas para desempeñar las funciones que a su cargo corresponden.

Ese aumento hará posible, además, que los interesados se trasladen a sus expensas a esta Capital, pues con él puedan resarcirse, durante el año, de los gastos que el viaje y la permanencia en esta les demande. Al mismo propósito de estimular la asistencia de todos los profesores actuales responde el artículo 5º.

Saludo a V.E. respetuosamente.

PABLO A. PIZZURNO

# Consejos a los maestros: cómo se forma al ciudadano

Discurso dirigido a las maestras egresadas de la Escuela Normal n° 3, en el acto de la entrega de los diplomas

7 de julio de 1907

## NOTA DE LA COMISIÓN

Este texto también fue un discurso pronunciado por Pizzurno cuando era inspector técnico general y se hallaba empeñado en la reforma escolar. Los nuevos maestros no iban a tardar en incorporarse a las escuelas. Catorce años después de pronunciado este discurso, la ex inspectora técnico-escolar, señorita Victorina Malharro, publicó un artículo en *El Hogar* del 3 de diciembre de 1920 donde hace referencia al mismo donde escribe:

«Si yo fuera persona grata al Ministerio de Instrucción Pública y se me encargase, en alguna recepción de diplomas, del discurso de despedida a los jóvenes maestros, le diría al ministro: Hágame dar V.E. tantos ejemplares como alumnos se gradúan de *El maestro y los niños*, de Rafael Ruiz López y de *Consejos a los maestros*, de Pablo A. Pizzurno, y entregando ambos folletitos a cada graduando solo le diría: Léalos. *Y habría hecho con eso un discurso tan bueno como nunca lo he oído.*»

SEÑORITAS:

–Deseo que sea Ud. quien despida a las ex alumnas de esta escuela el día de la entrega de los diplomas.

–Pero, señorita Directora, es un honor que no me corresponde y en consecuencia...

–Deseo que sea Ud. quien les hable en mi nombre y en el de la escuela.

Era una orden, como lo veis, disimulada, pero una orden y yo soy disciplinado.

He ahí la razón por la cual en este acto sencillo exteriormente, pero solemne por su significado, serán mis labios los que os dirijan las últimas palabras de despedida.

¿Qué decirles?, me preguntaba anoche, solo ya, en mi cuarto de trabajo.

Sin duda debo hablarles de la misión a que van a dedicarse.

¡Pero es todo tan importante en materia de educación! ¿Qué elegir?

Hubiera querido condensar, en pocas páginas, siquiera lo más esencial, hacer una síntesis clara y completa de lo que debe ser vuestra tarea y del modo de cumplirla.

Y entonces acudió a mi mente la fórmula que motivó mis primeras lecciones el año pasado, constituyendo después algo así como una obsesión durante el curso entero.

*El fin de la escuela es contribuir a la felicidad individual y colectiva.*

Y detrás de la fórmula sus consecuencias: la necesidad de hacer converger al mismo propósito la acción de todos los momentos, de todas las disciplinas que constituyen el programa, de todos los trabajos escolares, de los ejercicios y de los ejemplos continuos ofrecidos al niño; la necesidad de orientar la obra de la escuela en un espíritu más racional, más en armonía con el fin señalado: enseñando menos cosas, pero enseñando bien; no preocupándonos tanto de la cantidad de las nociones transmitidas como de su calidad y del método empleado para obtener lo que vale más que un montón de conocimientos: la aptitud mental desarrollada y el amor al estudio, para que el niño pueda adquirir por sí solo, después, los olvidados, y aumentar su caudal incesantemente. Y tanto o mucho más que la instrucción y la cultura intelectual, procurar la formación de los hábitos morales requeridos para la felicidad del individuo y de la comunidad.

Todo esto fuera de las nociones que reclama el ciudadano de la salud física y fuera de las aptitudes prácticas indispensables en todas las circunstancias de la vida, aquellas destinadas a satisfacer las necesidades más urgentes y comunes.

Cualquiera de estos puntos hubiera podido ocuparnos extensamente sin hacer más que esbozarlo.

Pero ¿hubiera sido oportuno?

Me parecía que no y estaba casi afligido, cuando, de súbito, recordé la fecha.

Estamos en días de julio, conmemoramos con este acto el aniversario de nuestra independencia.

Hablemos entonces de la patria.

Preguntémosnos qué clase de patriotas necesita y qué debe hacer la escuela para dárselos.

Hablemos de la patria como ciudadanos que la aman y mucho, pero como ciudadanos a quienes el patriotismo no les pone una venda ante los ojos que solo les permite ver las bellezas de su tierra, recordar la fecundidad de su suelo, cantar himnos a la gloria de sus próceres, y después... dormir sobre laureles que ellos ganaron y que nosotros apenas conservamos sin aumentarlos; hablemos de la patria como educadores obligados a servirla no con frases enfáticas y explosiones patriotas, en fecha fija, en mayo y en julio, sino con la acción serena, meditada, perseverante y también entusiasta, de todo el año y de todos los momentos; la acción serena y consciente del maestro a quien no se oculta que no se vive solo con el recuerdo de las glorias pasadas; que la obra iniciada por los patricios valientes y abnegados de la Revolución, de la Independencia y de la Organización nacional debemos continuarla todos, no ya en los campos de batalla, pero sí en el campo

del trabajo que fecunda la tierra, hace andar las máquinas de la industria, activa el comercio que enriquece, civiliza las masas con la educación, busca y encuentra formas de organización social que aseguran el bienestar general e impulsa en todas las formas el progreso y la felicidad humanos; en el campo del trabajo que también tiene sus héroes, brillantes, destacándose, unos; humildes, desconocidos, pero no menos eficaces, otros.

Tratemos de formar esos soldados de los tiempos de paz, más necesarios hoy que los soldados de los tiempos de guerra.

Y si las cicatrices, recuerdos del campo de batalla, se muestran con legítima satisfacción, que con no menos orgullo se exhiban las manos encallecidas, las heridas que produjo el trabajo, los ojos que ya solo ven, y poco, con ayuda de lentes, del agricultor, del obrero, del industrial, del experimentador, del hombre de bufete, del publicista, que con el trabajo de sus brazos o el de su cerebro, estimulados por el afán sincero de servirse a sí mismos y a los demás, producen también benéficas *revoluciones* en las artes, en las industrias, en el orden económico, social y político y la felicidad de cada uno y de la colectividad, con armas que no son el máuser ni el cañón; que son el arado, los instrumentos todos del trabajo, el microscopio, el bisturí, el libro; y en campos de batalla, repito, donde no corre sangre, ni se oyen gritos de odio, pero donde corre el agua fertilizante del suelo que da mieses; en valles y llanuras en que pastan los ganados; en el taller modesto, la fábrica ensordecedora, el laboratorio silencioso, la biblioteca tranquila y también la sala luminosa y amplia de la escuela, donde se libra, acaso, el más proficuo de los combates preparando a todos esos soldados del trabajo físico, de la inteligencia y del corazón.

Y ved cómo, sin quererlo, he llegado a vosotras, señoritas, a vosotras que formáis parte ya de ese noble ejército de los maestros argentinos, encargado de la gran tarea de formar los ciudadanos útiles y patriotas que el país necesita.

¿Cómo formarlos?

Ya lo sabéis, y caemos otra vez en el principio: haciendo de veras completa la educación general.

Pero ocupándonos, sobre todo, de corregir los defectos más comunes, y de cultivar las virtudes más necesarias.

Aquellos son la mentira en todas sus formas, conscientes o inconscientes; son el amor a las exterioridades, la superficialidad, la ligereza en los procederes; la falta de franqueza en el hombre y en la mujer, la pereza, la falta de perseverancia, el poco amor al trabajo y el excesivo amor al juego, el afán de llegar sin esfuerzo, pasando por sobre todo, dejando a menudo los jirones de la propia dignidad en el camino, sin perjuicio, en ocasiones, de ostentar una vanidad tan infundada como intempestiva; la indisciplina, la falta de respeto a la ley, la indiferencia por el cumplimiento honesto de los deberes cívicos del contribuyente, del elector, del guardia nacional.

Son la falta del espíritu de iniciativa, de solidaridad, la carencia de ideales.

¿Que la existencia de estos defectos depende de múltiples causas que no está en nuestras manos suprimir y que el remedio tampoco se halla a nuestro alcance?

¡Oh, sí, es indudable!

Pera la escuela puede hacer mucho, muchísimo más de lo que hace y en ese sentido debe dirigirse en primer término su acción.

No lo olvidéis, señoritas, no hay acto ni momento de la escuela que no pueda ejercer una influencia grande o pequeña, benéfica o nociva, en el desarrollo de una cualidad moral.

Todas las ramas sin excepción, hasta las que menos indicadas parecen para ello, pueden ser aprovechadas por el maestro hábil, que está sobre aviso y deseoso de hacer converger toda su tarea a ese fin primordial.

La clase de historia sirve para presentar ejemplos múltiples que seguir o que evitar. Conociendo los hechos de los hombres, sus causas y sus consecuencias, podemos deducir lecciones vivas de lo que vale la conducta recta y los males que aporta consigo la extraviada; ella nos ofrece anticipadamente la experiencia de que la civilización es el resultado del trabajo y de la perseverancia; a cada paso nos muestra el valor de la fraternidad, de la cooperación, de la solidaridad entre los hombres y los efectos terribles de la molicie, de la intolerancia, del sectarismo. Dándonos a conocer los antecedentes de la propia patria, contribuye a hacérsela respetada y querida.

Todo esto os es conocido; pero no olvidéis tampoco que la geografía nos presenta la ocasión frecuente de enseñar que si la tierra es fecunda de por sí, lo es más y es ampliamente generosa con el hombre que la trabaja con amor; y que hasta los páramos desolados, los desiertos estériles, las regiones más combatidas por las fuerzas de la naturaleza, suelen ceder a la labor y perseverancia del hombre y retribuirle con creces sus sacrificios. No olvidéis los mil ejemplos que de los efectos de las virtudes y los vicios se nos presenta al estudiar la vida y las costumbres de las distintas naciones y dentro de las mismas naciones los diferentes hábitos de los diversos pueblos que las forman.

Aprovechad la geografía para predicar el afecto y confraternidad entre los pueblos, que cambian mutuamente los productos del brazo y de la inteligencia. Y no dejéis de arrancar al niño exclamaciones de admiración provocando saludables emociones, al referir la vida, los actos de arrojo, de resistencia a las fatigas y las privaciones infinitas a que se someten, serenos y hasta sonrientes, los navegantes y exploradores de todas las épocas.

¡Oh, la vida de Nansen, por ejemplo!

¿Quién es capaz de llegar al final de su libro *Viaje al Polo* sin que se le oprima la garganta, sin sentir vivo el deseo de hallarse a su lado un momento siquiera para decirle agradecido: «Te respeto, Nansen; te admiro, modelo de abnegación y perseverancia, que tanto honor reflejas sobre la raza humana»?

Recordad que de igual modo debe aprovecharse el estudio de las ciencias naturales, que nos muestran a cada paso la necesidad del orden y del respeto a las leyes nunca impunemente violadas.

Prescindiendo de cuanto sirven para hacernos amar lo bello en sus manifestaciones más puras, con la inevitable repercusión moral que lo bello produce, tened en cuenta las virtudes múltiples que nos enseñan hasta los animales más modestos, la araña, la abeja, la hormiga, hábiles, prudentes, previsoras.

Y ¿qué decir de las emocionantes lecciones que se desprenden de la historia de muchos descubrimientos realizados en las ciencias por los sabios, que nos enseñan otra vez lo que valen la voluntad firme, el amor al bien, el método en el trabajo, de todo lo cual es vivo ejemplo uno de los más grandes entre todos, Pasteur?



Y así, señoritas, podríamos continuar recordando que no solo la historia y la geografía y la lectura y la composición, sino la caligrafía y el trabajo manual y el dibujo, el ejercicio físico y la música y hasta el cuidado y el modo de corregir los cuadernos de deberes, pueden motivar lecciones morales fructíferas.

Las matemáticas, menos frías de lo que suele creerse, pueden enseñarnos la importancia de la atención y la exactitud, lo que vale el tiempo cuando es bien aprovechado, las ventajas del ahorro y de otras virtudes, la mejor de las cuales la indicaba nuestro gran modelo, Mitre, cuando un día de su aniversario, ante un grupo de estudiantes de la Facultad de Matemáticas que fueron a visitarlo, y refiriéndose a la necesidad de obrar siempre con rectitud, exclamaba:

—De mis estudios de geometría solo he conservado una noción y es la de que la línea recta es siempre la menor distancia que hay entre dos puntos.

Y bien, señoritas; es esa la obra grande que os está encomendada. Es así como habéis de servir vosotras a la patria, dándole hombres honestos, activos, laboriosos, veraces, tolerantes y con ideales nobles en el alma. Y no temáis; hombres así preparados, amantes sinceros de su tierra por lo mismo que con su labor contribuyen a engrandecerla, no serán nunca sordos al toque del clarín cuando, por desgracia, la patria tenga que llamarlos para defenderse contra un agresor extranjero.

Y para cumplir tal misión, dejadme decirlo una vez más, es la lección viva del *ejemplo* lo que vale sobre todas las cosas.

Vosotras lo daréis, estoy seguro; y lo daréis contentas, con fe en el éxito, sin pesimismo que serían tan prematuros como injustificados y hasta culpables en vosotras, jóvenes, sanas, llenas de ilusiones que debéis conservar y que realizaréis queriéndolo firmemente.

No creáis a quienes os digan que la vida del maestro es vida amarga, de puro sacrificio.

Es cierto que su situación no es aún lo que merece, pero es llevadera.

Y no olvidéis que todas las cosas, inclusive la felicidad, son relativas.

No os comparéis con los que al parecer tienen más; mirad al número infinitamente mayor de los que tienen menos y envidian vuestra suerte.

¿Que el maestro no disfruta todavía de la debida consideración?

Puede ser, pero en todo caso, de vosotras mismas depende aumentarla.

¿Cómo?

Siendo de hecho, no solo de palabra, servidoras perseverantes y entusiastas de la escuela. Haciéndola realmente útil a la familia y a la sociedad por el acierto en las nociones transmitidas, en las prácticas enseñadas, en los hábitos que cultivéis en sus hijos.

Ni os desanimen tampoco las dificultades de otro género con que tropezaréis, sobre todo en los comienzos, al frente de vuestra clase.

¿Que vuestros niños desatienden, que sus progresos son lentos, que la disciplina no es satisfactoria?

No digáis: «¡Qué niños tan malos los de mi clase!». Decid más bien: «¿En qué error habré incurrido, como maestra, para que esto me suceda?». Buscad y encontraréis que vuestras lecciones no fueron bien preparadas, que no supisteis mantener la atención de los niños, haciéndolas interesantes; que no habéis satisfecho a su necesidad de movimiento atrayendo su actividad al objeto de la lección; por lo cual ellos se desquitan, naturalmente, jugando, haciendo ruido, cor-

tando el banco con el cortaplumas; que no adaptasteis vuestro lenguaje, los ejemplos elegidos, la duración del ejercicio, a la capacidad de los alumnos y por eso el provecho ha sido nulo; que vuestro trato ha sido excesivamente blando unas veces, demasiado brusco, rígido, otras, desigual siempre; y vuestras maneras han carecido de moderación y cultura, y entonces, ¡claro!, el niño no sabe a qué atenerse, ni siente por su maestro el respeto afectuoso que contiene la falta.

—Pero —decís— yo soy diariamente una clase de moral, predico en todos los distintos deberes, leo o hago leer anécdotas, cuentos, historias que encierran buenos ejemplos. Y sin embargo mis alumnos siguen siendo indisciplinados, desobedientes, malos.

Sí, *predicáis*; eso es lo malo. No prediquéis. En vez de dar una *lección*, de palabra, equiparable por su frialdad a cualquiera de las odiadas lecciones de gramática que nos daban en otro tiempo, haced vibrar la fibra moral del niño, eligiendo con tino el momento del consejo, de la lectura, del cuento, de la historia; o preparad con habilidad, sin que el niño lo note, ese momento, para que no vea la lección deliberada; y en vez de hablar fríamente, hacedlo con calor comunicativo, poned toda vuestra alma en vuestra palabra, en la expresión de vuestro semblante, en vuestras actitudes todas y veréis, veréis, cómo se tienden hacia vosotras esas cabecitas, cómo brillan esos ojos llenos de entusiasmo, cómo los humedece una lágrima, y cómo prorrumpan esos labios en espontáneas exclamaciones de admiración.

Eso deja rastros, señoritas, porque eso llega al corazón.

Que ello es difícil, diréis. No, no es difícil, es más: es imposible de obtener cuando se es maestro como se puede ser mercader de paños o fabricante de alfileres. Pero es fácil cuando se es maestro penetrado de toda la grandeza de su misión y cuando se tiene, por eso, la voluntad firme de cumplirla. Respetad al niño, amadlo y tendréis siempre inspiraciones felices.

Permitidme estos últimos consejos que os doy con toda mi alma, porque un año de trabajos en común me ha hecho estimaros y porque, al fin, vosotras entráis desde ahora a una familia de la que todos somos parte y en la cual todos debemos ayudarnos sincera y lealmente, dando ejemplo de solidaridad inalterable.

Ya está en vuestras manos el diploma que os habilita legalmente para empezar vuestra digna función de educadoras: pero tened presente que apenas habéis aprendido lo necesario para seguir estudiando con eficacia.

Recién vais a abrir el gran libro de la experiencia personal. Observad, observad con atención a los niños; estudiad todas sus manifestaciones con interés; procurad conocerlos bien, que ello es indispensable para dirigirlos con acierto. Tened siempre abierto con amor ese libro, sin cerrar por ello el otro, el que os aporta los frutos preciosos de la experiencia ajena, de siglos, que facilitará la vuestra, iluminándola a cada rato con claridades inesperadas.

Estudiad siempre mucho o poco; pero estudiad bien, con conciencia.

Y no leáis solo los libros de clase. Buscad de tiempo en tiempo un libro nuevo, repasad el bueno olvidado; y sobre distintas materias, sin omitir un poco de sana filosofía y de ciencias naturales, que ahuyentan los prejuicios, ensanchan el espíritu y enseñan el buen sentido, la amplitud de miras, la relatividad de todas las cosas.

Tened espíritu científico. Ello es fundamental en vuestra carrera más que en muchas otras.

No os apeguéis demasiado a ideas hechas, o a doctrinas determinadas. Tened modelos, pero no tengáis ídolos.

Combatid incesantemente la mentira, ese mal, el más grave que nos corroe, dando vosotras el invariable ejemplo de la verdad en todo, hasta en el traje, en las maneras, en el lenguaje, que deben estar en armonía con vuestra situación real.

Sed discretas siempre. Sed moderadas en el decir y sedlo más en el obrar.

Cultivad la sencillez y la sinceridad en todo.

Adquirid el dominio de vosotras mismas. Tened espíritu jovial que no choca con la seriedad y que hace agradable la vida.

Y buscad siempre la sociedad de algunas personas superiores a vosotras que os servirán de piedra de toque para apreciar vuestros progresos, correjros de un defecto, indicaros el rumbo en los momentos de vacilación; y, también, para que el hábito de estar siempre enseñando a quienes, naturalmente, saben menos porque son niños, no os dé una idea exagerada de vuestro propio valer y os haga pedantes.

¡Si supierais cuánto daño hace a los maestros la pedantería!

Pero la modestia no excluye la estimación de sí mismo, al contrario. Sed dignas sin jactancia, y sedlo, sobre todo, con vuestros superiores jerárquicos, con cuantos puedan dispensaros favor. Con estos, preferible fuera la altivez exagerada a la humildad falsa o excesiva, vecina de la adulación. Creedme, con el superior jerárquico digno de serlo, no medran nunca los serviles.

Cuidad también la salud física, sin la cual vuestras energías intelectuales y morales serían precarias. Cuidadla mucho, que la necesitáis para vosotras, para vuestros discípulos, para bien del país.

Otra vez os digo: ya estáis armadas para la lucha. Acometedla con ánimo resuelto, que el triunfo os espera.

Si acaso oís decir que el enemigo es invencible, que las dificultades son insuperables, que vuestros sacrificios serán estériles, sonreíd tranquilamente, que es mentido el vaticinio.

Si vuestra instrucción es sólida, vuestro valer moral grande, vuestra resolución inquebrantable, nada temáis, serán colmadas vuestras esperanzas. No encontraréis la indiferencia en las familias, la injusticia en las autoridades, la frialdad ni mucho menos la resistencia en los niños.

¡Oh, no!

Sed dignas de vuestra misión, altivas sin altanería, modestas sin servilismo, estudiosas sin pedantería, activas, entusiastas, perseverantes; no déis cabida a la envidia, a las pequeñas rivalidades, a las pasiones estrechas. No seáis mezquinas.

Tened ideales y perseguídllos sin descanso.

«Poco importa –dice Boutmy– la materia que un hombre superior enseña a jóvenes. Lo esencial es que el hombre sea superior.»

¡Sedlo vosotras, maestras!

Poned alta la mirada y subiréis, subiréis, os lo aseguro, en el concepto de vuestros superiores, en el concepto de los padres de vuestros discípulos, en vuestro propio concepto. Y se os hará justicia, serán premiados vuestros esfuerzos. No temáis por vuestra existencia material; ella quedará asegurada y tendréis, además, el mayor de los premios: la gratitud social, y la más íntima de las satisfacciones:

la de vuestra propia conciencia, la cual, creedlo –no hay lirismo en mi afirmación–, existe, es real, es grande, y hace al hombre feliz.

¡Pero hay que trabajar!

Id, pues, misioneras afortunadas de la verdad y del bien; id decididas, que vosotras no encontraréis el dolor físico, ni mucho menos la muerte cruel a manos de los indios salvajes, cuya civilización perseguían los misioneros de la historia. Cada una de vuestras lecciones, cada uno de vuestros ejemplos, se traducirá en un bien para la sociedad y en bendiciones para vosotras.

Y por última vez: combatid la mentira, enseñad el amor al trabajo y tened fe en el éxito.

Queredlo, queredlo, y el triunfo será vuestro. ¡Os lo juro!

Y ahora, señoritas maestras, en nombre de la dirección y del personal docente de esta escuela normal, cuyos sentimientos quisiera haber interpretado bien, os digo: ¡adiós! Y no olvidéis esta casa que os ha rodeado de cariño, de atenciones sinceras, de ejemplos saludables. Volved de vez en cuando a ella en busca de inspiraciones sanas, que aquí las encontraréis. Cultivad la gratitud, que es perfume de las almas delicadas.

Adiós en nombre de la escuela... ¡Sed felices!

Y en nombre del personal docente argentino, del noble personal docente argentino, a cuyo seno entráis en momento propicio, de labor fecunda, os digo:

¡Bienvenidas!

# La biblioteca especial del educador

Párrafos de dos cartas a maestros

*Junio de 1912 y 1916*

## TEMARIO

¿Qué debe leer el maestro? - ¿Cómo leer? - Sugestiones varias. - Utilidad de los conocimientos olvidados.

[...] ME PIDE USTED LISTA DE LIBROS DE PEDAGOGÍA y de psicología, porque quiere formarse una buena biblioteca y estudiar.

Se la enviaré, pero no olvide que siendo esas materias para Ud. esenciales, no son las únicas que necesita estudiar para alcanzar lo que hemos dicho más arriba y que Ud. *debe querer ser*.

Afirme su cultura general, auméntela alternando sus lecturas que llamaré «profesionales» con otras, no olvidando algunas obras de economía social, de buena filosofía y de historia de la civilización. No le menciono obras de literatura elegidas con cuidado entre las mejores, antiguas y modernas, que Ud. leerá como distracción, debiendo preferir la lectura atenta y repetida de las mejores, a leer y leer apresuradamente todo, por el prurito de poder contestar que sí cuando se nos pregunta si hemos leído tal o cual obra a la moda. Busquemos, en la literatura, además de nuestro enriquecimiento espiritual, el placer estético y el perfeccionamiento en nuestra manera de expresarnos. Nada más. No podemos ser literatos.

No importa tampoco, para nuestra misión, no ser eruditos en nada, ni siquiera en pedagogía. Lo que importa mucho es tener ideas claras sobre las cosas, criterio seguro. No podemos ser sabios, pero debemos tener «espíritu científico». Y para eso no se necesita leer mucho, sino leer bien lo bueno y meditar sobre ello.<sup>80</sup> Tome notas de vez en cuando. Y refiera sus lecturas pedagógicas a sus personales observaciones en las escuelas que visite y trate de comprobar en la práctica la ver-

80. Léase la nota al pie de la p. 78.

dad de las doctrinas que le prediquen los autores. No acepte así no más las afirmaciones de los otros sin pasarlas por el tamiz de su propio criterio. Y dígase de tiempo en tiempo, por ejemplo:

—Esto pudo ser cierto cuando se escribió o puede serlo en Europa o para determinado país, etc. ¿Es cierto hoy también? ¿Lo es para nosotros en este momento?

Colóquese en las distintas circunstancias y puntos de vista, péselo todo bien antes de decidirse. Y cuando se trate de proceder, entusiásmese y láncese y aplique y propague lo que crea bueno, pero solo cuando haya visto claro.

Como ejemplo, le contaría todo lo que hice yo antes de constituirme, hace ya más de veinte años, en propagandista entusiasta del trabajo manual en la escuela. Pero alargaría demasiado esta carta. Será otra vez, si Ud. se atreve otra vez a pedirme consejos.

Volviendo pues, a lo que me pide, déjeme decirle que no debe afanarse por tener una biblioteca pedagógica muy abundante en autores diversos. Perdería Ud. el tiempo y el dinero, como los he malgastado en parte yo que desgraciadamente no tuve quien me dirigiera y debí «hacerme» solo, lo cual tiene sus ventajas si uno se orienta bien y sus peligros enormes en caso contrario.

Los autores de obras de pedagogía se repiten al infinito como sucede, por lo demás, con casi todas las ramas del saber. A cada momento, leyendo Ud. un libro recién aparecido y al que se ha llenado de elogios por «lo novedoso», no encuentra Ud. una idea, absolutamente ninguna, que no esté expresada y de mejor manera, en algún «maestro» desaparecido a veces de siglos.

Cuando el libro «fresco» contiene una selección de lo bueno de otros autores de valía, entonces es útil aunque no sea original; pero los más son glosadores que escriben por ser autores o porque los editores que pagan necesitan obras «nuevas» que lanzar al mercado.

Le envío, pues, como Ud. quiere, una pequeña lista de autores sobre educación. Va muy incompleta. La escribo de memoria. No tengo nada aquí. Algunos no son fundamentales, pero lo harán pensar y le sugerirán muchas ideas. Van unos cuantos «antiguos» que no debe desconocer, como por ejemplo el *Emilio* de Rousseau y los *Ensayos* de Montaigne, fuentes fecundas, todavía, de muchos autores contemporáneos que pretenden innovar.

Son casi todos de lectura fácil. Muchos están en francés; no sé si existen traducciones. Pero Ud. *tiene el deber* (iqué papá le ha salido!) de saber el francés, por lo menos lo bastante para aprovechar los libros. Si no lo sabe, estúdielo. En un año, sin desatender sus quehaceres, se pone Ud. al corriente. Y ojalá se decidiera luego a estudiar otros idiomas.

[...]

No olvide que conviene leer siquiera un poco en alta voz. Haciéndolo se penetra mejor el contenido de la lectura; se graba más, ya sabe Ud. por qué. Y se reciben los efectos del ritmo, de la música que hay en las palabras, verso o prosa. La armonía, la onomatopeya, el alma de lo escrito y de la forma se descubre y resalta. Se goza más de las bellezas del idioma. Se piensa y se siente más. Se aprende a hablar y escribir mejor. Puede mejorar la voz y ya sabe Ud. la influencia que puede ejercer la voz sobre los que nos escuchan en la cátedra, en la conferencia y hasta en la conversación, en sociedad.

No quiero terminar esta carta sin insistir (¿me lo permite?) en lo que le dije al comenzar respecto de la necesidad de no limitarse a las lecturas que llamé profesionales. ¡Si supieran los especialistas cuánto se gana, hasta en beneficio de la propia especialidad, aumentando la cultura general, ensanchando nuestros horizontes!

Quiero transcribirle un párrafo de lo que leí hace poco en *La Revue Mondiale*, en un artículo que lleva la firma de Albert Cim. Dice:

Es bueno variar sus lecturas y, sin embargo, no leer al acaso, sin orden. Un buen método es el que seguía Gui Patin (1602-1672), médico de su Estado y gran amigo de los libros y las letras: leer o recorrer sus obras profesionales y saborear sus autores preferidos... Una lectura uniforme aprovecha; una lectura diversificada regocija. Yo leo a menudo a Hipócrates, Galeno, Fernel, Riolan y otros ilustres patronos de mi profesión; he ahí mi lectura profesional, he ahí mi provecho. Leo de tiempo en tiempo a Horacio, Séneca, Ovidio, Juvenal, Tácito, Plinio y otros autores, que unen *utile dulci*: he ahí mi lectura diversificada, he ahí mi recreo; no es sin utilidad.

Y para concluir, otro párrafo del mismo artículo:

Hay libros que deben leerse por fragmentos, a pequeñas dosis; tales son las colecciones de máximas y pensamientos... No se traga una tras otra, sin interrumpirse, toda una caja de pastillas; se las mastica o se las deja disolver una a una en la boca.

En el famoso librito «La alegría de vivir» o «La dicha de la vida» (no recuerdo bien el título de la traducción al castellano de la obra de John Lubbock), hallará Ud. una lista de cien libros escogidos, de todos los tiempos (literatura, historia, filosofía, etc.). Es corta y comprende solo autores muertos hace rato; pero ya tiene Ud. donde elegir; y como no se trata de libros de ciencia, no envejecen.

Existen otras listas más completas. No recuerdo, en este momento, donde están publicadas.

## NOTA DE LA COMISIÓN

De otra carta extensa del señor Pizzurno dirigida a un maestro joven ansioso de perfeccionamiento, creemos útil reproducir lo que va a continuación, porque complementa, en cierto modo, el contenido de la precedente. Fue enviada desde Córdoba en 1916.

## UTILIDAD DE LOS CONOCIMIENTOS OLVIDADOS

### TEMARIO

Nuevas sugerencias útiles a los educadores. - ¿Por qué sigue siendo el maestro «el último mono del presupuesto»?

[...]

El otro ejercicio de educación y de disciplina mental, y en realidad moral también, a que me sometía, se halla comprendido en lo que le dije al hablarle de lo necesaria que es, en todo sentido, la cultura general.

Me refiero al hecho de imponerme la tarea de leer con atención obras sobre materias extrañas a mis aficiones.

Así, por ejemplo, no me atrajeron las matemáticas, si bien tampoco me repugnaron (y tuve que enseñarlas), ni la lógica, en su parte más árida sobre todo. Por lo mismo, un día resolví intensificar los estudios hechos en la Escuela Normal. De matemáticas tuvimos como textos a los en uso, entonces, de Vallín y Bustillos, Cortazar y otros, no me acuerdo cuáles. Y bien; durante el año 1883 dediqué un tiempo diario a leer, lápiz y papel a la mano, los dos tomos de Sánchez Vidal y otros de Cirodde y Jariez (no recuerdo si se escribe así).

Posteriormente (ipásese Ud.!) me atreví con los dos grandes volúmenes de la lógica inductiva y deductiva de Stuart Mill y creo que con los de Bain. Fue entre 1890 y [18]91. Me propuse leer cierto número de páginas por día y lo hice como «desayuno mental» por la mañana temprano, muy temprano, antes del otro desayuno más concreto. Lo mismo hacía con otros estudios, entre ellos ciertos aspectos más o menos complicados de las ciencias naturales, v.gr. los distintos sistemas de clasificación. ¿Sabe Ud. que yo traduje y adapté para nuestras escuelas primarias (en 1888 la primera edición) los dos excelentes tomitos de Paul Bert y que comprenden nociones de anatomía, fisiología e higiene humanas, zoología, botánica, mineralogía y geología? Lo hice con motivo de la reforma de los programas, a fin de que tuvieran los maestros un buen auxiliar orientador para la enseñanza de esas materias; pero tuve la precaución de someterme a la censura previa de mi sabio y querido maestro el doctor Eduardo L. Holmberg, que les dio su Vº Bº.

Después de tanta lógica y matemáticas y otras lecturas de cosas más o menos abstractas, ya comprenderá Ud. el placer, el descanso delicioso y saludable que debía hallar en las obras literarias, de las que pude y puedo siempre disfrutar sin esfuerzo en las lenguas originales: castellano, francés e italiano y con dificultades en inglés (que también acometía, sin embargo, como ejercicio y disciplina).

¡Y con cuánto gusto aprendía de memoria tantas cosas selectas y edificantes!

Póngame a prueba alguna vez haciéndome recitar pensamientos, trozos o composiciones enteras en cualquiera de los idiomas que conozco, y verá cómo se le agota a Ud. la paciencia antes que a mí el repertorio.

Bueno, pues, y es esto lo que deseo recalcarle: ¿qué ha quedado, de concreto, en mi archivo cerebral, de todos aquellos estudios que no fueron mis predilectos? Nada apreciable valedero para presentarme a examen en el Colegio Nacional con probabilidades de ser aprobado ni por el juez más tolerante. ¿Enunciar de me-



moria, como en otro tiempo, las reglas del silogismo, hasta con las fórmulas en latín? ¿Repetir la demostración de teoremas complicados? ¿Resolver una ecuación de segundo grado? ¿Detallar el sistema de clasificación de las plantas de De Candolle o de Jussieu? ¡Cualquier día! Solo recuerdo el enunciado del desarrollo del binomio de Newton, porque siendo interminable, lo utilicé y lo sigo utilizando desde entonces para provocar el sueño si me desvelo.

¿De modo, dirá Ud., que todo eso fue tiempo perdido?

¡Oh, por cierto que no! ¡Ganado y bien ganado! ¿Quiere Ud. saber por qué?

Lea, lea Ud., en el libro de Fitch *Conferencias sobre enseñanza* el capítulo intitolado: «Utilidad de los conocimientos que se olvidan». Encontrará ahí, y mejor dicho, lo que no cabe en esta ya larga carta.

Solo una observación quiero hacerle y es la siguiente: yo he olvidado, sí, las reglas del silogismo, y los teoremas de la geometría; pero hágame Ud. pasar, si puede, un razonamiento falso aun en asuntos que no sean de mi dominio, o trate de sorprenderme extrayendo deducciones ilógicas de un principio o de una regla cualquiera o de hacerme comulgar con un prejuicio, o de aceptar como cierta una sospecha contra determinada persona porque «lo dice todo el mundo», etc. Será muy difícil que me pille en falla. Y me oirá decir más de una vez, seguro de no errar: «Yo no sé cómo es eso de que Ud. me habla; pero no puede ser como Ud. dice».

Y como esas, otras ventajas importantes de la cultura amplia, que favorece la disciplina mental y moral, haciendo de nosotros personas de criterio ¿cómo diré? claro, seguro, vigoroso, previsor, independiente y sereno a la vez, y no el criterio estrecho del especialista exclusivo que ve solo en una dirección determinada, sin dominar el horizonte y enfermo de daltonismo espiritual.

¡Y cuánta falta nos hace todo eso a los educadores, a los encargados de formarlos en la Escuela Normal y a los que gobiernan la instrucción pública! El no haberlo tenido en cuenta ha sido –y lo es todavía– una de las causas principales de que la educación integral bien impartida esté lejos de ser una realidad generalizada entre nosotros, esclavos casi siempre de la letra de programas y reglamentos. Por eso –y para no citar más que dos ejemplos de carácter aparentemente distinto si bien iguales en el fondo– incurrimos en el error de no conservar y difundir el trabajo manual educativo sobre la base del admirable sistema sueco de Naas, y en el otro más grave aun de no atender como conviene, en la enseñanza secundaria y en la normal, a los estudios desinteresados, a las «humanidades», que civilizan, elevan, ennoblecen el espíritu.

Por eso abundan maestros primarios y graves catedráticos de enseñanza secundaria que insisten demasiado en las definiciones y reglas de la gramática y de la preceptiva literaria, pero que no incitan a la lectura de algunas clásicos. Y el estudiante capaz de citar, el día del examen, títulos de las obras y nombres de autores y lugar y fecha de su nacimiento, no habrá leído nunca un capítulo, un canto, una página entera de los maestros de la literatura y de la filosofía, ni habrá sentido el deseo de hacerlo después de abandonar las aulas.

Ud. mismo, mi querido X., que es ya maestro y lo es de corazón y que habrá citado más de una vez a Pestalozzi, a Rousseau, a Montaigne, a Descartes y a Sócrates, ¿ha leído alguna vez *Cómo enseña Gertrudis* o el *Canto del Cisne* o el *Emilio* o el *Discurso del Método* o los *Ensayos* o alguno de los diálogos platónicos, el *Critón* siquiera, tan aleccionador?

¿Y no ha observado Ud. que ahora del plan de estudios de las escuelas normales de maestros ha desaparecido la filosofía? ¡Qué barbaridad!

Así, pues, entre nosotros, en contraste con lo que ocurre en Estados Unidos y en casi toda Europa, en vez de elevar la cultura del educador, hemos procedido a la inversa; ha descendido el nivel de los estudios, especialmente en cuanto afecta, más que al saber, a la formación espiritual, a la personalidad moral y profesional. Como consecuencia, sigue siendo el maestro «el último mono del presupuesto», como decía Sarmiento, y el último en la consideración social efectiva pese a los elogios que de palabra se le tributan. Y si no, vea Ud... pero es mejor que no continúe.

¡Ojalá fuera cierto que yo soy exagerado en mis críticas!

Bueno; no se desaliente Ud. por nada y siga su camino, aun cuando tenga que hacerlo solo. Persevere en lo que me dice en su carta con tan honrosa franqueza como modestia, e irá lejos. No lo dude: el que quiere llegar, llega.

Su última pregunta la hallará contestada en el conocido librito *Conversaciones con los maestros, sobre psicología* de William James. Existe una muy económica edición en castellano, en dos tomitos, con el título *Los ideales de la vida*. Esa lectura lo curará de espanto respecto de las cosas que no alcanza Ud. a entender en ciertos tratados de psicología a la moda y que tanta confusión le han producido, y no solo a Ud.

[...]

# ¿Cómo debe orientar su acción el educador primario?

Discurso pronunciado en la colación de grado de las escuelas normales «J.B. Alberdi» y «Gobernador Olmos» de Córdoba  
*5 de diciembre de 1915*

SEÑOR GOBERNADOR; SEÑORES:

Contra mi voluntad, si bien no contra mi gusto, me he visto obligado a aceptar el honroso encargo de dirigir algunas palabras de despedida a este simpático grupo de jóvenes que desde hoy se incorporan a la noble falange de los educadores argentinos.

Es de práctica, en ocasiones como esta, tender un velo color de rosa ante los ojos del novicio y decirle:

–Ve tranquilo y contento; vas a recorrer un camino cubierto de flores, realizando una misión generosa entre el respeto y el aplauso de la sociedad agradecida, con el apoyo de padres y autoridades y el afecto inalterable de tus discípulos.

Y sigue el canto al «augusto apostolado», que se vaticina ejercicio sin tropiezos ni sinsabores, creyéndose así alentar mejor a los nuevos «apóstoles».

Pero la realidad desvanece pronto la ilusión, si esta llegó a producirse. A menudo, y antes de terminar sus estudios, el futuro maestro tiene ya las alas quebradas. El apóstol murió en la cuna reemplazándolo el empleado que ciñe el yugo y trabaja para tener el pan y el vestido, nada más, en tanto no pueda cambiar de carrera, como lo hace con la mayor frecuencia el varón.

Y bien, jóvenes graduados; ni tan negro, ni tan rosado debéis esperar que sea para vosotros el cuadro real. Las flores no han de faltaros si sabéis y queréis cultivarlas; las espinas tampoco, porque son inevitables en toda empresa humana; pero no han de impedirnos coger la rosa cuya posesión compensará con creces la pequeña molestia producida por el aguijón.

Pretender llegar sin esfuerzo, eso sería lo ilusorio.

No creer en el triunfo, si perseveráis, eso sería el error.

Se llega casi siempre cuando se quiere y cuando con inteligencia se elige el camino.

Váis a iniciaros en la enseñanza en un momento difícil, es verdad; cuando el

rumbo aparece inseguro y cuando hasta se han pronunciado las palabras: fracaso de la escuela primaria.

No entiendo claramente lo que con esto se quiere decir, sino en parte; y si bien no puede desmentirse la afirmación de una manera tan absoluta como los hechos desmienten la de Brunetière relativa a la bancarrota de la ciencia, cabe sostener que los defectos de la educación común responden esencialmente a causas circunstanciales que pueden corregirse en tiempo más o menos breve.

Y lo creo así porque ellos no son la consecuencia de un error fundamental en la concepción de filósofos y pedagogos respecto de lo que debe proponerse la escuela primaria. Entre nosotros son principalmente el resultado de haberse creído, o aparentado creer, que podía confiarse el gobierno de las escuelas a cualquier persona por más que no tuviese preparación especial ni experiencia. Y soy benévolo al decirlo en esta forma.

Por eso, principios bien establecidos, normas de conducta trazadas rectamente, han sido desvirtuados en la práctica. Y entonces, tanto en el orden nacional como en el provincial, ha podido verse a escuelas que estaban en notorio progreso dar un salto atrás cuando con el cambio de gobierno superior llegó a desconocerse esta verdad elemental: que no es la perfección de los reglamentos, ni de los programas, lo que hace a la escuela eficaz, sino la competencia de los maestros, a quienes dirigen y estimulan, respetándolos, pilotos hábiles y bien inspirados.

Váis a encontraros aquí, como en cualquier otro lugar de la república, sin excluir, por cierto, la Capital Federal, con circunstancias de hecho desalentadoras, si os colocáis en un nivel inferior para observarlas; pero que pueden convertirse, que deben convertirse, en un estímulo, si eleváis la mirada y os decís que precisamente en vencer pasando por sobre obstáculos estará vuestra partícula de gloria y vuestra satisfacción grande.

En Córdoba, por fortuna, si faltan los elementos materiales, el apoyo continuo del hogar y las frecuentes instrucciones técnicas que facilitan la tarea, podéis contar de antemano con la influencia, que puede llegar a ser decisiva, de un hecho auspicioso: la visión clara en el gobernante<sup>81</sup> que rige hoy los destinos de la provincia, de que todo esfuerzo será estéril si no reposa sobre el factor a que he aludido hace un momento: el maestro colocado en la situación que le corresponde.

Vosotros ayudaréis a la evolución apresurándola.

¿Cómo?

Es eso lo que deseo, siquiera en pequeñísima parte y muy sucintamente, recordaros.

Primero, fijad bien el punto a que os dirigís; segundo, elegid el camino con cuidado.

Seréis desviados más de una vez, aun a pesar vuestro; pero si conserváis (y eso depende de vosotros exclusivamente) la brújula directora, volveréis a la senda recta para aproximaros a la meta. No de otro modo se hace el progreso. Lo importante es seguir avanzando en vez de entregarse al desaliento y complicarse voluntariamente en el desvío.

81. El doctor Ramón J. Cárcano.

No olvidéis nunca –y perdonad que os recuerde una cosa tan elemental– que el fin último de la escuela es contribuir a la felicidad individual y colectiva. Y el hombre es feliz, para decirlo de un modo general y comprensivo, cuando puede satisfacer sus necesidades de orden físico, intelectual, moral y, si queréis, estético. Vale decir, cuando es capaz de proporcionarse el alimento, el vestido, la habitación y cuanto atañe a la vida material, a la salud; y cuando su inteligencia alcanza cierto desarrollo y determinado número de conocimientos; cuando tiene la propia estima y la consideración de los demás y, en grado mayor de civilización, cuando agrega también las emociones de lo bello en las distintas formas del arte.

¿Cómo se llega, en último término, a satisfacer unas y otras necesidades?

Una palabra condensa la respuesta: trabajando. Trabajando para llenar las exigencias materiales de la vida; instruyéndonos en ramas determinadas del saber; estudiando los fenómenos naturales y sociales que nos rodean; observando y reflexionando bien sobre las consecuencias de la conducta y habituándonos a querer el cumplimiento de los deberes y el ejercicio de los derechos.

Pero es infinito, diréis, el número de trabajos prácticos, oficios y profesiones a que el hombre puede dedicarse y mayor aun la variedad de ramas del saber a que cabe aplicar su inteligencia.

Exacto; y la inevitable división del trabajo complica, al parecer, tanto más, la solución del problema planteado por esta pregunta: ¿qué debe enseñar la escuela?, cuanto que no es siempre fácil contestar a esta otra pregunta: ¿sabe el niño lo que será mañana?

Y bien; la dificultad, repito, es aparente. De ella misma surge la solución.

Ignoramos lo que el destino especial a cada uno reserva para mañana, pero sí sabemos que en las circunstancias comunes de la vida todos necesitan lo que puede llamarse:

1º *La aptitud general para el trabajo*, es decir, salud, fuerza, sentidos ejercitados, inteligencia cultivada, espíritu observador, hábitos de orden y perseverancia, destreza manual y, por sobre todo, voluntad educada, rectitud de conducta y lo que Roosevelt<sup>82</sup> nos recomendó con tanta insistencia el otro día: *una dosis suficiente de buen sentido aplicado a todas las cosas*.

2º *Aptitudes y conocimientos concretos determinados*, los que en todos los países constituyen el mínimo de instrucción obligatoria precisado en leyes y programas.

Ese mínimo ha querido excederse casi siempre en la práctica. El continuo crecer de las ciencias y las letras ha inflado, por reflejo, el *quantum* de los programas; autoridades y maestros, mal orientados, sacrificaron la selección y solidez de los conocimientos transmitidos, a su extensión; el método racional que debió perseguir el desarrollo de las aptitudes generales enumeradas fue sustituido por la rutina.

El último aficionado proclama de palabra la excelencia del método intuitivo, la enseñanza por acción, la imprescindible necesidad de reemplazar las palabras por las cosas mismas y, sin embargo, hasta en las escuelas mejor dotadas, hallamos que priman las teorizaciones estériles sobre la aplicación continua de los sentidos, sobre el trabajo personal y manual, de investigación y de construcción. El

82. [N. de la C.] El ex presidente de los Estados Unidos Teodoro Roosevelt había visitado, en compañía del señor Pizzurno, las escuelas normales de Córdoba poco antes.

consejo «enseñemos a pensar haciendo y a hacer pensando» está lejos de traducirse en práctica generalizada.

Y bien; no os apartéis de la buena senda que en las clases de pedagogía os han trazado vuestros profesores.

No os apresuréis para concluir un programa que solo deber servir como guía general. Comprobad, en cambio, incesantemente, si las semillas que arrojáis han prendido y sembrad de nuevo las necesarias, hasta que fructifiquen traduciéndose en las aptitudes señaladas.

Haced la escuela agradable sin suprimir el esfuerzo, graduándolo solamente, de manera que en hacerlo encuentre el alumno placer y estímulo.

Adaptad sin cesar vuestra enseñanza a la capacidad real, investigada cuidadosamente y no supuesta, de cada uno de vuestros discípulos, a las especiales y atendibles exigencias del lugar y del momento en que actuéis, a los elementos que se hallen a vuestro alcance, al tiempo de que dispongáis, sin perder de vista el fin último y esforzándoos constantemente por aumentar vuestros propios medios de acción.

La instrucción concreta consideradla más como un medio que como un fin. Perseguid, ante todo, sobre la base del vigor físico de vuestros educandos, su salud moral, conjunto de virtudes, quiero decir, de hábitos, que no es menester enumeraros, e inculcadlos también y siempre, por medio de la acción y del ejemplo.

Dejadme destacar de entre esas virtudes, *el amor a la patria*, para preveniros contra las exageraciones contraproducentes en que se ha incurrido en los últimos tiempos, entre nosotros, al cultivar un patriotismo verbal y de apariencias, que reposa casi exclusivamente sobre el culto externo a los símbolos nacionales, el canto abusivo del Himno y el juramento solemne de la bandera prestado hasta por ciudadanos de seis años de edad. Y los propagandistas de ese patriotismo insustancial descuidan el método que forja espíritus rectos; desprecian el trabajo manual, el ejercicio físico racional, el dibujo, la música, que enseñan la perseverancia y el amor al trabajo, cultivan el buen gusto, ennoblecen el espíritu, crean energías dirigidas al bien y el culto del ideal, todo lo cual contribuye a formar de veras al buen ciudadano, que habla menos de la patria, pero que hace más por ella porque trabaja y no miente.

No lo olvidéis, vosotros. Reaccionad sin ostentación y con persistencia contra ese desvío extraño, provocado, a veces, de buena fe; pero desvío y nocivo en alto grado.

El éxito coronará vuestra labor de educadores, si os lanzáis con fe a la acción fecunda que desde mañana reclamará vuestro esfuerzo diario.

*Sed optimistas siempre* y cuando por cualquier motivo debáis poner un compás de espera en la realización de algún ideal, que ello sea solo un compás de espera. Pensad que está en la naturaleza de las cosas que así suceda y volved animosos a la acción que os dará el triunfo.

Ese debe ser el credo de los educadores sinceros, pues sin el optimismo que alienta el esfuerzo, el progreso se retarda.

De entre las muchas cosas que os diría en este acto, si todo pudiese decirse en él, una más quiero expresar, por su trascendencia y porque su descuido afecta perjudicialmente a la escuela.

Me refiero a *la solidaridad* que debe reinar entre los educadores todos. *Sed unidos*; constituíd lo que Baldwin llama la Gran Hermandad de los Maestros.

Sed unidos para sumar, con el cambio sencillo y frecuente de ideas y experiencias, al saber de cada uno el saber de los demás, en beneficio de la escuela y para prestaros recíproca ayuda material en los casos necesarios. Uníos también para que en determinadas ocasiones sea vuestra solidaridad, empleada con la altura correspondiente a la dignidad de vuestra profesión, una valla infranqueable a cuantos intenten desconocer y afectar en vuestros legítimos derechos los derechos de la educación confiada a vuestras manos.

Y para evitar las causas de frialdad o alejamiento, cultivad la gran virtud sin la cual no se es completamente civilizado: *sed tolerantes*, no con los vicios o la inmoralidad en cualquier forma, pero sí con los pequeños defectos o debilidades frecuentes entre los seres humanos. Al hacer el balance para apreciar el valer de cada uno, no señaléis con fruición esos pequeños lunares de vuestro colega, dejando en el olvido las cualidades y los hechos positivos computables a su favor. Invertid, más bien, los términos.

La intolerancia solo es tolerable para con nosotros mismos porque nos hace mejores.

Los desacuerdos en las opiniones no prueban siempre mayor o menor ceguera en uno u otro de los contrincantes. Resultan del color del cristal a través del cual se mira. Es lo que enseña el apólogo referido por Dubois.<sup>83</sup>

Dos hombres contemplan el campo subidos cada uno en colina diferente.

Dice el primero:

—¿Ve Ud. allá lejos aquel campanario?

—¿Un campanario...? ¿Qué dice Ud., imbécil? Es un árbol.

—Pero majadero, Ud. es el que no sabe lo que tiene delante. Es un campanario.

—Aplíquese Ud. sus insultos a Ud. mismo. Es un árbol.

Van a irse a las manos, cuando se les ocurre cambiar de colina y comprueban, entonces, que ambos tenían razón y que hubieran podido ahorrarse las ofensas. Desde una de las colinas se veía un árbol y un campanario desde la otra.

Nada más quiero deciros en este momento, en que debo ser muy breve, sino deseáros la mayor felicidad posible. Permitidme así que ofrezca a cada uno de vosotros un ejemplar de este folleto que contiene muchos de los consejos que hubieran sido oportunos ahora también.<sup>84</sup> Y disimulad este rasgo de viejo a quien no quiere serlo todavía.

Y vosotros, padres y madres de familia que me escucháis: ayudadnos en la obra esencial y previa de dignificar de veras en el hecho y no solo en discursos de ocasión, al gremio docente.

Sofocad, si aún existiese, hasta el último resto de ese prejuicio contra lo que se ha llamado el normalismo. Pensad que es ello un absurdo inadmisibles. Tanto valdría repudiar a los médicos para el ejercicio de la medicina y al agrónomo ilustrado y práctico para las faenas de la agricultura.

83. DUBOIS, *La educación de sí mismo*, p. 143.

84. «Consejos a los maestros. Cómo se forma al ciudadano», véase p. 197.

Si alguna vez las cosechas de la Escuela Normal han sido malas, contribuid a suprimir la causa que así las produjo, pero no pongáis obstáculos al maestro que viene sinceramente a dar a vuestros hijos lo que tiene. Si ello es poco, no es su culpa. Si su inofensiva pedantería os molesta alguna vez, contribuid también a suprimirla, creándole una situación económica que le permita elevar su cultura general y social.

No olvidéis que el desdeñado maestro de escuela, cuya misión ha de engrandecerse más y más cada día, es, como dice Guyau, el único intermediario entre las masas atrasadas y los espíritus escogidos que marchan adelante. «Él distribuye a cada uno la provisión de saber que ha de llevar consigo a través de la existencia y que constituirá su fuerza; da el viático a la entrada de la vida, como el sacerdote a la entrada de la muerte.»

Procuradle el bienestar, si queréis que siembre con eficacia el bienestar de vuestros hijos.

He dicho.



# ¡Arriba los corazones, educadores!

Discurso preparado para una celebración por los cincuenta años de la fundación de la Escuela Normal de Profesores

*22 de junio de 1924*

## TEMARIO

Recuerdos de tiempos pasados. - Cómo se preparaban los propagandistas del bien. - Exceso de profesores. - Necesidad de unirse para acelerar el progreso.<sup>85</sup>

SEÑORES:

Tengo miedo de estar tomando en serio mi papel de predicador. A fuerza de oírme decir que por mi cabeza blanca tengo aspecto de pastor evangélico, empiezo a creerlo y con cualquier pretexto ya me tienen Uds. dando consejos y formulando críticas.

Esto último no es de ahora. Fue uno de mis tantos defectos puesto en evidencia desde el principio de mi carrera, ¿qué digo?, desde antes de empezarla diplomado.

Y de ello tuvieron la culpa, principalmente, Adolfo van Gelderen, Nicolás Villafañe, Félix Martín y Herrera y Eduardo L. Holmberg.

El director Van Gelderen la tuvo al organizar (hablo del año 1879) lo que él llamaba la «Academia Pedagógica». Nos reunía periódicamente en asamblea de alumnos-maestros, presididos, por turnos, por nosotros mismos, y para discutir temas casi siempre de carácter didáctico.

El propósito perseguido era excelente: habituarnos a hablar en público, a discutir sin enojarnos, guardando las formas, dominando los nervios, conteniendo los impulsos nocivos.

Ello nos sería muy necesario.

Éramos los primeros maestros o profesores normales que egresaríamos para

85. Entre los actos organizados en junio de 1924 para festejar el cincuentenario de la fundación de la Escuela Normal de Profesores de la Capital figuró un banquete de camaradería en el que se reunieron gran número de maestros y profesores, todos ex alumnos del mismo establecimiento. Este pequeño discurso fue escrito para tal acto; pero no pudo ser pronunciado, por razones que prefiero callar.

llevar a todas partes la novedad de los métodos racionales de enseñanza, la guerra a la rutina, combatiendo a los «maestros-palmeta» así llamados porque solían esgrimir esta última como medio contundente de disciplina. Y era menester ganar la noble batalla, hiriendo lo menos posible, procurando convencer de tal modo a los combatidos de la necesidad de las reformas, que se decidieran a traicionar –noble traición– a su bando, pasándose al enemigo, es decir, a la buena causa. Por lo demás, justo es decir que también ellos, los no normalistas, reñían la misma batalla contra la ignorancia, con armas menos eficaces, es cierto, pero con una dignidad, una firmeza de propósitos, una noción de sus deberes y una consagración a su cumplimiento, que hoy podrían servirnos de ejemplo todavía.

Continúo.

La Academia Pedagógica de Van Gelderen preparaba a los propagandistas, eficaces, del bien.

Por su parte, el vicedirector Nicolás Villafañe, nos daba, como lo recordé el otro día, el ejemplo –que en múltiples ocasiones llegó a ser conmovedor– de la bondad, la inalterable bondad, rayana a cada rato en la abnegación; y siendo, como era, casi un sabio capaz de suplir a la mayoría de los profesores en sus respectivas asignaturas, tenía la modestia y la humildad que no excluyen la más firme altivez envuelta en suavidad de terciopelo. Era en eso la personificación, como maestro, del *suaviter in modo, fortiter in re*; y se transparentaba tanto, tanto, siempre, su deseo de hacer el bien, nada más que el bien, que desarmaba cualquier resistencia y se ganaba todos los afectos.

Por eso puse yo su retrato en la Dirección de esta escuela: para que nos sirviera de constante modelo, que ojalá hubiéramos sabido siempre imitar.

Félix Martín y Herrera, profesor de Filosofía y Literatura, completaba, perfeccionaba, la obra de la Academia Pedagógica. Reunía, con frecuencia, a los alumnos de los distintos cursos normales para discutir, despertando la inquietud intelectual y moral y provocando tanta emulación entre nosotros que nos faltaba siempre tiempo para estudiar.

Los de primer año queríamos derrotar a los de tercero y a veces lo conseguíamos.

–Para la próxima reunión Ud., Guerrini, defenderá la moral del interés; Ud., Jonas, la de la pasión y Ud., Pizzurno, la del deber.

¡Oh! ¡Nunca olvidaré el sacudimiento que tuve el día del debate!

Jonas, que fue la causa, nunca lo ha sabido. Si está aquí esta noche lo va a saber después de 44 años de ocurrido.

Estábamos en primer año; el curso un poco avanzado. Yo ya había empezado a distinguirme –permítaseme decirlo por ser necesario para comprender mejor la situación–, había comenzado a distinguirme por mi soltura en el hablar. Era el «latero» en ciernes «mostrando ya la hilacha».

Llegó el día de la discusión.

Habló primero Guerrini. A Guerrini yo no le tenía miedo. Su fuerte no era la filosofía teórica, ni su mejor cualidad la elocuencia en el decir. Su fuerte eran otras materias: la historia, me parece, la instrucción cívica y la química.

No recuerdo cómo habló Guerrini. Lo único que conservo en la memoria es que, extremando deliberadamente la defensa de su tesis y apoyándose en los ejemplos de Hobbes, hizo también el argumento de que los padres al educar a sus hijos

calculaban ya los beneficios que de ellos recibirían en la vejez, tesis antipática que yo encontraba fácil refutar.

Habló enseguida Jonas. Jonas había ingresado poco antes en la Escuela Normal. Era la primera vez que exponía. ¡Y con qué soltura habló! ¡Qué facilidad de dicción, haciendo frases en las que abundaban las metáforas, hasta con exceso, lo que a esa altura de nuestros estudios nos parecía un signo de superioridad!

Educado en los jesuitas, su cultura literaria era mejor que la mía escasa, de pan pan, vino vino.

Así como Guerrini se afirmó en Hobbes, Jonas apoyó la defensa de la moral del sentimiento en Adam Smith.

Yo había sido hasta ese momento el «gallito» de mi curso; y de pronto aparecía un rival inesperado.

¡Qué vuelco me dio el corazón! Pero también, ¡qué fustazo para el cerebro! Y me tocó contestar.

Yo me refugiaba en Kant. Por lo tanto apareció en mi defensa la obligación moral, el deber y el derecho que de ella surgen; y la máxima: «Haz lo que debes y suceda lo que quiera».

Yo no sé quién triunfó. Probablemente Jonas.

Pero ¡qué estímulo se despertó en nosotros! Nunca sabrá Jonas lo que yo le debo.

Agréguese ahora la influencia, para algunos de nosotros decisiva, del doctor Holmberg, que no se preocupaba de enseñarnos el programa concreto dividido en bolillas, pero que fue admirable educador, cultor del hábito de observación, del respeto a la verdad, de la independencia espiritual, del valor para decir nuestras convicciones sin temor a nada. No olvidemos la acción concurrente, más o menos acentuada pero siempre recta y llena de buenos ejemplos, de Carlos María Urien, de Francisco Canale, de Martín y Herrera y los pocos profesores restantes, y se adivinarán las consecuencias.

Y de todo ello, y de varias circunstancias más, que sería largo decir, surge una lección oportunísima que ojalá se tuviera en cuenta.

Quiero decir, otra vez, lo que he sostenido en tantas ocasiones: la imperiosa necesidad de reducir mucho el número de profesores en cada instituto para que pueda existir acción conjunta, solidaridad en la dirección general, y no la anarquía inaudita actual, con desastrosa repercusión en el cerebro y el corazón del estudiante desorientado, inseguro, recibiendo ejemplos contradictorios de todo género, aun en aquello en que la unidad de criterio se impone, sin perjuicio de la libertad de pensamiento en presencia de doctrinas discutibles.

Así, ocurría, v.gr. precisamente, con Martín y Herrera y Holmberg, rivales irreconciliables, espiritualista el uno, materialista el otro; pero ambos respetuosos de nuestra formación mental, incitándonos a reflexionar, a pasar por el tamiz de la propia razón las diferentes teorías, obedeciendo todos a la regla básica de Descartes y no olvidando las enseñanzas de Bacon que nos prevenían contra todos los «ídolos» que pudieran perturbar nuestra razón. Por lo mismo tanto leíamos a los espiritualistas como a Moleschott y Büchner y Schopenhauer, de moda en esa época.

Bueno; advierto que me he puesto serio, casi solemne. Empecé con el propósito de dar, como viejo, algunos buenos consejos oportunos a los jóvenes y me he

perdido por los cerros de Ubeda, como decía mi maestro de primeras letras, José Morán, español, sin diploma, pero icon qué sentimiento de su responsabilidad!

Ya no hay tiempo para empezar de nuevo el discursito, sin incurrir en abuso imperdonable.

Déjenme los jóvenes que me escuchan decirles una sola cosa, necesaria. La digo con la cara sonriente, pero muy en serio el pensamiento y deliberada la intención.

Hoy más que nunca se impone unificar la acción de todos los educadores, si es cierto, y lo es, que la escuela primaria y también la secundaria reclaman un reajuste de sus resortes.

Hay que unirse lealmente; hay que cambiar ideas, volver a propagar las mejores doctrinas y prácticas escolares, unas por nuevas, hijas del progreso; otras por viejas, excelentes, pero olvidadas. Es menester corregir graves errores en los que estamos incurriendo y sumar para ello todos los esfuerzos, que todos son pocos dada la magnitud y trascendencias de la tarea. Hay que sacudir a los indiferentes, reavivar el entusiasmo de quienes lo han perdido o comienzan a perderlo, influidos por el ambiente. Y para conseguirlo menester es lanzarse a la brega resueltamente con el bien como ideal único, sin egoísmo, sin dejarse dominar por la envidia, ni por otra cualquier mezquindad de espíritu, guardando las formas en el decir; pensando, empero, que *todas las verdades pueden expresarse cuando trasciende de quien las dice la sinceridad y el buen propósito que desarma todas las resistencias*, si no se tiene el alma atravesada. Y los que abrazan la carrera del magisterio revelan, por eso solo, que la tienen derecha, que son buenos aun cuando a veces no lo parezcan.

¡Arriba, pues! Hagamos abundante provisión de tolerancia para disculparnos recíprocamente las asperezas inevitables del comienzo. Con eso y con buen humor; con optimismo y la convicción profunda, interesada, si queréis, de que haciendo el bien a los demás nos lo hacemos a nosotros mismos, el triunfo será nuestro; es decir, el triunfo será el bien personal y el colectivo.

Por primera vez nos hemos reunido en estos días, festejando nuestra escuela normal, no sé cuántas generaciones de maestros. Separémonos esta noche con aquel propósito en el alma. Borremos de nuestro espíritu toda cosa fea, cualquier herida o resentimiento personal que pudiera distanciarnos. Juntemos las manos por sobre todos los egoísmos y las ambiciones ilegítimas.

Juntémonos, maestros jóvenes y viejos, con un ideal común, que el país nos necesita hoy más que nunca. Traed vosotros, muchachos, la valentía, las ideas nuevas, la frescura, el empuje. Os daremos nosotros, los viejos, la experiencia moderadora de todo exceso sin matar el entusiasmo indispensable, el contar hasta diez antes de atropellar, en los casos de duda, pero con la resolución inquebrantable de llegar cuando se ha visto claro que se está en la buena senda.

Cerremos así las fiestas del cincuentenario.

Honremos así a nuestra querida escuela normal!

¡Jóvenes y viejos, arriba los corazones!

# Tengamos el valor de decir las verdades desagradables. Consejos a los jóvenes

Artículo publicado en la revista *El Hogar*

3 de octubre de 1930

NO ES AGRADABLE ESCRIBIR CASI SIEMPRE para denunciar defectos en vez de hacerlo para aplaudir aciertos; pero no se avanza tolerando en silencio lo que daña y absteniéndose, por comodidad, interés o cobardía, de poner los puntos sobre las íes. El progreso resulta de la acción constructiva del que hace o sugiere el bien, así como del que corrige lo malo. Es esta una verdad de perogrullo.

He ahí por qué no somos pocos los que, a menudo, cuando alguien solicita nuestra colaboración para una conferencia, para la prensa, para un congreso especial, o para un acto cultural cualquiera en el que debemos dirigirnos al público, nos preguntamos enseguida: ¿qué dolencia conviene atacar hoy? ¿Qué remedio podemos indicar?

Es evidente que más grato y cómodo sería referirse a lo bueno ya realizado; nos congraciaríamos con muchos que podrían dispensarnos favor. Pero, ¡vaya la gracia! Lo que interesa es aumentar el caudal benéfico y suprimir lo perjudicial.

Tal conducta –la recta– suele hacernos antipáticos ante muchos, generalmente los doloridos responsables o beneficiarios directos o indirectos del mal señalado.

Se nos castiga, entonces, difundiendo a nuestro respecto apreciaciones morales injustas, atribuyéndonos intenciones o actitudes diametralmente opuestas a las que tuvimos y, con frecuencia, cuando se trata de las gentes del gobierno, aplicándonos, en forma velada casi siempre, sanciones que nos irrogan serios perjuicios económicos.

Una larga experiencia nos tiene habituados a recibir este premio por hacer lo que consideramos nuestra obligación moral como funcionarios, como educadores o como ciudadanos.

¡Cuántas veces los actos que consideramos más útiles y que demandaron el mayor esfuerzo, fueron los más desconocidos! ¡Oh, si concretáramos...!

–¡Pero amigo, usted no vive en su época! ¡No sea lírico! ¡No censure, aplauda...! Acomódese usted también, ¡qué diablos! ¿No ve que casi todos hacen lo mismo? ¡Nadie le va a reconocer su sacrificio!

Es tarde para reaccionar. Los huesos están duros, las articulaciones se resisten a la flexión.

Por otra parte, ya se ha hecho carne en nosotros el viejo, rutinario concepto de que no solo de pan vive el hombre, y nos place gozar de esa carne agregada al pan si no abundante, suficiente, que nos resta. Por lo mismo, ya no implica sacrificio y, en consecuencia, no es mayor nuestro mérito, si es que mérito existe.

Además, si bien se mira, también nosotros pecamos de sibaritismo.

¡Pues poquita cosa [es] darse el placer de decir la verdad útil, pese a quien pese, sobre todo si pesa a los pillos, a los simuladores que alardean de servir al país en tanto lo explotan en beneficio propio! ¡Y poderla decir sin ocultarse, cara a cara, si se atreven a ponerse frente a nosotros...! Lo sensible es que no ocurre esto último casi nunca, porque atacan en la sombra; tiran la piedra y esconden la mano. Los «chicos» y muchos «grandes».

Si se hace públicamente una crítica que les alcance; si, por ejemplo, censuramos una organización, una medida, una doctrina considerada errónea y perjudicial y de la que ellos son los responsables, no contestan en igual forma franca y sincera, hablando o escribiendo bajo su firma. Eso implicaría exponerse al juicio público y a la réplica. La luz podría hacerse para todos y la condena producirse por los imparciales bien informados.

No; ellos conservan el anónimo o proceden de otra manera. Por ejemplo: simulan respeto y generosidad, sobre todo si el crítico no es ya joven; o lo fustigan con un calificativo violento cualquiera, naturalmente cuando no puede oírlos el aludido. En el primer caso dicen, verbigracia:

—¡Pobre viejo! ¡Vive en el pasado! ¡Ya no progresa! ¡La rutina es su guía! ¡Déjémoslo decir! ¡Respetemos sus canas!

En el segundo caso, los menos «hábiles» golpeados en lo vivo y en forma que no justifica el paliativo de la vejez inconsciente, exclaman:

—¡Es un envenenado! ¡Respira por la herida!

Y lo suponen sufriendo de una herida cruel cualquiera, aun cuando lo vean rozagante y sonriente, con la sonrisa espontánea del hombre tranquilo y feliz, felicidad solo pasajera perturbada si la calidad del mal no permite al crítico otro remedio que el bisturí o el cauterio doloroso aplicado en carne viva; pero para hacer el bien y no para gozarse, agresivo, en la censura injusta o innecesaria.

Si el censor es joven, honesto y valiente, dirán:

—¡Bah! ¡Es un botarate lleno de envidia! ¡Quiere llegar sin merecerlo! ¡Es un ambicioso impaciente!

Y tratarán de obstruirle el camino.

Es lo de siempre: necesitamos matar un perro que nos estorba al impedir con sus ladridos el asalto que intentamos. Entonces decimos que está rabioso, justificando, así, el parricidio (pase el término). Si no logramos ultimarlos obtendremos, por lo menos, que mucha gente se aleje de él, por las dudas.

¡Si lo sabremos...!

Esto no debe desalentar a los hombres de bien que bregan por la felicidad colectiva y menos si son jóvenes y fuertes.

Nadie muere de hambre si quiere trabajar. Y ¡qué tierno y sabroso parece el pan duro cuando se come en marcha hacia el bello ideal perseguido!

¡Cómo se sobrelleva hasta la injusticia más grave y la calumnia, entonces!

Aprendan los jóvenes a esperar con fe en el triunfo, que el triunfo llegará.  
¡Pero trabajen!

No podemos olvidar la esencia de un artículo de Emilio Zola publicado, si no recordamos mal, en plena batalla pro revisión del famoso proceso Dreyfus.

¡Qué atrocidades no le decían a diario en la prensa opositora y tendenciosa!

Y Zola contaba que al despertar, cada mañana, tenía que tragar, como desayuno, un sapo repugnante, sin poder evitarlo; pero sostenido por la justicia de la causa que tan heroicamente defendía, tragaba y... ¡adelante!

Nosotros también, dentro de nuestra modesta actuación pública, hemos tenido y aún seguimos teniendo que tragar muchos sapitos. Hasta «enemigos de los maestros» nos han llamado más de una vez precisamente porque, amándolos de veras, hemos vivido procurando mejorarlos en todo sentido, espiritual y material.

No faltan quienes nos tratan de retrógrados que nos oponemos a las pseudo «nuevas» orientaciones y métodos de enseñanza tan sonados hoy y en los cuales nada, absolutamente nada de sustancial existe que no tenga vida secular; y que precisamente nosotros en todas las formas, sin descanso, en conferencias, en libros y revistas, en la cátedra, en los cargos oficiales, difundiéramos y aplicáramos siempre en la medida de lo posible. Y ello desde hace cuarenta, cuarenta y cinco y más años. Discúlpenos la aparente jactancia que el recordarlo implica. Las constancias evidentes de todo, intergiversables, pueden ser exhibidas, por fortuna.

Pero ¿qué decimos de cosa viejas? ¡Si hoy mismo, interpretando torcidamente nuestros escritos y conferencias pacifistas y algunas ironías contra los «patriotes» que invocan con cualquier pretexto a la patria que no suelen ellos honrar con su conducta, se nos señala como malos ciudadanos y hasta como anarquistas (*sic*)! A tal punto que, no ha mucho, en una conferencia pública, nada menos que un señor general de la Nación, sin duda de buena fe, mal informado por alguno de los referidos «patriotes», llegó a hacerse eco de tan absurda propaganda y a fustigarnos.

¿Hemos de afligirnos o de arredrarnos por eso?

¡No faltaría más!

¿De qué nos valdría, entonces, el ejemplo de Zola, y el más admirable de Pasteur y el de nuestro gran «loco» Sarmiento, y el de cien y cien más de hoy, de ayer y de todos los tiempos?

¡Arriba, pues, hombres jóvenes y sanos moralmente! Hoy más que nunca se requiere el esfuerzo de los buenos que deben unirse para contrarrestar en lo posible el derrumbe de la dignidad, del carácter, de la hombría.

Asegúrense de la bondad y de la justicia del ideal perseguido y ríanse del porvenir. La verdad concluye por imponerse.

Díganla siempre con claridad y valentía, pero sin violencia, hablando a la razón y al sentimiento.

Sean sinceros, perseveren y dejen decir.

Tarde o temprano justicia se hace.

Y si los demás no nos la hicieran, no por eso dejaríamos de erguir, tranquilos, la cabeza.

